

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento y Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

“El efecto de la obra de arte pictórica en la escritura ensayística:
el aprendizaje profundo de los estudiantes de bachillerato”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

Eleonora Salinas Lazcano

Directora: Dra. Hilda Ana María Patiño Domínguez

Lectores: Dr. David Ochoa Solís

Dr. Luis Medina Gual

Ciudad de México, 2020

RESUMEN

El presente estudio se ubica en la línea de investigación de sujetos y modelos educativos, en la temática de filosofía y educación. El trabajo se centra en el efecto de interpretar una obra de arte pictórica, llevado a la escritura ensayística, en el aprendizaje profundo de los estudiantes de bachillerato. Se emplea una metodología cualitativa con enfoque fenomenográfico, que tiene un planteamiento epistemológico interpretativo, basado en la noción del sujeto que construye y comprende realidades desde la dimensión múltiple del mundo que experimenta. La investigación se basa en la teoría de los enfoques de aprendizaje profundo y superficial de Ference Marton y Roger Säljö, y se enmarca en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ABSTRACT

The present study is located in the line of investigation of educational subjects and models, on the subject of philosophy and education. The work focuses on the effect of interpreting a pictorial work of art, led to essay writing, on the deep learning of high school students. A qualitative methodology with a phenomenographic approach is used, which has an interpretive epistemological approach, based on the notion of the subject who builds and understands realities from the multiple dimension of the world that he experiences. The research is based on the theory of deep and superficial learning approaches by Ference Marton and Roger Säljö, and is framed in the context of the College of Sciences and Humanities, campus Sur, of the National Autonomous University of Mexico.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi profundo agradecimiento a las personas que participaron durante el proceso de esta investigación.

A la Dra. Hilda Ana María Patiño Domínguez, cuyo asesoramiento fue siempre profesional, cálido y motivador. En ella encontré la voz segura y comprensiva que necesitaba escuchar en las distintas fases que atravesé durante mi trabajo.

Al Dr. David Ochoa Solís, quien con su lectura crítica y conocimiento del tema, me permitió ver otras perspectivas que enriquecieron el estudio.

Al Dr. Luis Medina Gual, por acompañarme con su lectura del trabajo y por sus enseñanzas de estadística durante mi paso por el doctorado.

A los profesores del doctorado y a mis compañeros de generación de la IBERO, que compartieron sus conocimientos y experiencias durante los distintos momentos de convivencia; lo que hizo que cada día en el posgrado fuera un placer.

A los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Sur de la UNAM, quienes voluntariamente aportaron sus ensayos y me brindaron su tiempo y apertura para realizar la investigación.

A mi familia, por su gran amor: mi madre Rafaela, Dalia, Dariana y Mauricio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
EL ORIGEN DEL ESTUDIO.....	6
ACERCA DEL PROBLEMA.....	8
RASGOS METODOLÓGICOS.....	10
CONTENIDO DEL ESTUDIO.....	11
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1. PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	12
1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	24
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	25
2.1. LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE: PROFUNDO Y SUPERFICIAL.....	25
2.1.1. <i>Origen</i>	25
2.1.2. <i>El enfoque profundo</i>	29
2.1.3. <i>El enfoque superficial</i>	32
2.1.4. <i>Motivación y estrategia</i>	35
2.2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA: TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO.....	37
2.3. LA INTERPRETACIÓN DE LA OBRA DE ARTE.....	39
2.4. EL ENSAYO: FUNDAMENTOS Y CUALIDADES.....	43
CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL	52
3.1. PANORAMA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH).....	52
3.2. EL MODELO EDUCATIVO DEL CCH.....	53
3.2.1. <i>Aprender a aprender</i>	55
3.2.2. <i>Aprender a hacer</i>	57
3.2.3. <i>Aprender a ser</i>	57
3.3. ENFOQUE DISCIPLINARIO Y DIDÁCTICO DE LA ASIGNATURA DE TLRIID.....	58
3.4. TLRIID EN EL PERFIL DEL EGRESADO CCH.....	60
3.5. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DEL CCH.....	63
CAPÍTULO 4. EL MÉTODO	67
4.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	67
4.2. ENFOQUE FENOMENOGRÁFICO.....	73
4.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	78
4.3.1. <i>Participantes</i>	78
4.3.2. <i>Procedimiento</i>	79
4.3.3. <i>Instrumentos</i>	84
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	84
5.1. CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	85

5.2. RESULTADOS: INTERPRETACIÓN DE UNA OBRA PICTÓRICA EN LA ESCRITURA	
ENSAYÍSTICA	86
5.2.1. <i>Lo desconocido: temor y atracción</i>	86
5.2.2. <i>El cosmos en mí: nostalgias y pasiones</i>	93
5.2.3. <i>Navegar el sentimiento y la razón</i>	105
5.2.4. <i>Reflexiones: claroscuros de la mirada y la escritura</i>	133
5.2.5. <i>El manantial de la conciencia</i>	149
CONCLUSIONES	161
REFERENCIAS	173
GLOSARIO DE TÉRMINOS	190
ANEXOS	197
ANEXO 1. ENSAYOS MODELO QUE ORIENTARON LA ESCRITURA DEL ENSAYO DE LOS ESTUDIANTES.....	197
<i>Ensayo 1. El príncipe: el clown</i>	197
<i>Ensayo 2. 20</i>	206
<i>Ensayo 3. Un pintor peruano</i>	210
<i>Ensayo 4. Warhol, introducción al fetichismo</i>	215
<i>Ensayo 5. Delacroix</i>	221
ANEXO 2. GUÍA DE LA ENTREVISTA	224
ANEXO 3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO	225
ANEXO 4. ENSAYOS DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO ACERCA DE OBRAS DE PINTURA	228
<i>Ensayo 1. El misterio detrás de las nubes</i>	228
<i>Ensayo 2. El ocaso de las flores</i>	231
<i>Ensayo 3. Panoramas de soledad</i>	233
<i>Ensayo 4. El deseo de ser libre</i>	235
<i>Ensayo 5. Del amor y sus dificultades</i>	238
<i>Ensayo 6. Transportando el alma</i>	241
<i>Ensayo 7. El concepto de la vida en un mundo surrealista</i>	243
<i>Ensayo 8. Un paseo en compañía de Monet</i>	245
<i>Ensayo 9. Amanecer otra vez</i>	248
<i>Ensayo 10. Relieve del alma</i>	250
<i>Ensayo 11. Dentro del cuadro</i>	253
<i>Ensayo 12. Universo tranquilo</i>	256
<i>Ensayo 13. Muertos aplazados</i>	259
<i>Ensayo 14. Al caer a la tierra de los sueños</i>	262
<i>Ensayo 15. La otra cara de la moneda: El beso, Gustav Klimt</i>	265
<i>Ensayo 16. Fenómenos de impresión</i>	268
<i>Ensayo 17. El arte del sufrimiento</i>	271

INTRODUCCIÓN

El origen del estudio



Oskar Kokoschka, *La novia del viento* (1914)

La lectura es un modo de acción. Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos acometen; asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, contundente señorío sobre nuestra imaginación y nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones y nuestros sueños más secretos. [...] El artista es la fuerza incontrolable: ningún ojo occidental, después de Van Gogh, puede mirar un ciprés sin advertir en él el comienzo de la llamarada.

(G. Steiner, 1990, p. 32)

Esta investigación germina en una de las sesiones de clase del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur de la UNAM, al abordar la temática de ensayo indicada en la unidad IV de tercer semestre del Programa de Estudio (2016, p. 67). Cierta ocasión, una estudiante comentó que había visto el cuadro *La novia del viento* (1914) del artista Oskar Kokoschka (1886-1963), y que nunca imaginó que una pintura le hiciera sentir el amor en su forma sublime y terrible. Su contemplación de la obra la llevó a cambiar el tema de

ensayo que se había sugerido para el curso, pues tenía el impulso de escribir, acerca del cuadro de Kokoschka, su postura sobre la crueldad amorosa en el ser humano.

Esa situación destacó la naturalidad con la que un estudiante puede involucrarse en la escritura de un ensayo a raíz de contemplar una obra de arte. Surgió la cuestión de si ensayar sus ideas acerca del cuadro de Kokoschka aumentó especialmente la motivación de la alumna y originó la comprensión de algo importante durante el proceso creativo, más allá del propósito de aprendizaje sobre desarrollar su habilidad argumentativa y de lo que podía suponerse valioso desde la asignatura. Qué había significado para ella, tal vez algo inolvidable, revelador: “La experiencia de la obra de arte implica un comprender” (Gadamer, 2016, p. 19).

El desempeño de la alumna, tanto en el proceso creativo como en la versión final del ensayo, mostró cualidades que promueven un enfoque profundo de aprendizaje y que desarrollan el aprender a aprender en la escritura ensayística. Esta experiencia en clase propició el interés de incluir una pintura como motivo para el ensayo solicitado en el programa de estudio en la siguiente generación. Al preguntar a los estudiantes si habían realizado una tarea así contestaron que no; además manifestaron que veían muchas imágenes durante el día, pero casi nunca obras de arte, que estaban ajenos a ese universo y que jamás habían escrito un texto a partir de una imagen.

Se volvió una incógnita cuál sería el efecto de la interpretación de una pintura, llevada a la escritura ensayística, en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes: cómo comprenden la obra que contemplan y dan cuenta de ello, pues “[...] la obra no es un objeto mudo que espera ser leída. Es, en efecto, lectura y, [...] quien la hace es, no sólo intérprete, sino ya interpretación. Ello confirma la *pertenencia* del intérprete a su texto” (Gadamer, 2016, p. 29).

Acerca del problema

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, de nivel medio superior, en el que se realiza la investigación, tiene como propósito esencial que los estudiantes aprendan a aprender, a ser y a hacer; que sean autónomos a partir del desarrollo de habilidades y valores. Entre estas habilidades se encuentra la comprensión lectora y la escritura de textos argumentativos como el ensayo; sin embargo, los estudiantes muestran deficiencias en el aprendizaje de estas capacidades.

Un síntoma de los problemas en comprensión de lectura y de la imposibilidad de un vínculo con la escritura de ensayos, son los resultados del Examen Diagnóstico Académico (EDA), que se aplica en el CCH y El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. PISA reveló, en su última edición, 2018, que los estudiantes mexicanos de nivel bachillerato permanecen por debajo del promedio de la OCDE en comprensión lectora: “solo el 1% de los estudiantes mostró un rendimiento superior en lectura, lo que significa que alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA [mientras que] el 55% de los estudiantes alcanzó [...] un nivel 2” (OCDE, 2019, p. 3). Los resultados muestran que los estudiantes tienen dificultades para “tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de información” (OCDE, 2019, p. 3). Por su parte, en el Examen Diagnóstico Académico (EDA), solo el 31.7% de los estudiantes mostró comprensión de la situación comunicativa del ensayo literario y el 49.6% del ensayo académico (UNAM, 2018).

En el mismo sentido, el Colegio de Ciencias y Humanidades presenta un bajo rendimiento académico, alto índice de rezago escolar, deserción e inasistencia a las clases. La situación ha llevado a la institución a crear programas de apoyo para atender a los estudiantes, como Tutorías y Asesorías, así como el Programa de Apoyo al Egreso (PAE) que brinda cursos de regularización académica a los estudiantes de los últimos semestres.

Este panorama refleja que algo sucede en el contexto de los estudiantes que influye en que no desarrollan los aprendizajes y el nivel de desempeño académico esperado. Desde la práctica docente, por ejemplo, algunos factores inciden negativamente en el aprendizaje, como es la sobrepoblación de estudiantes por grupo en las materias de humanidades, y que

por ello el profesor se vea rebasado en la atención que ofrece; o que se soliciten tareas que requieran únicamente memorizar o repetir contenidos en lugar de transformarlos en un conocimiento nuevo. No es una situación menor, dado que cotidianamente pueden estarse promoviendo prácticas que no derivan en aprendizajes valiosos para los estudiantes, y que sólo cubren los contenidos del curso en la superficie.

Contrario a lo anterior, el profesor requiere estar más familiarizado con las expectativas de los estudiantes para impartir su asignatura: reflexionar sobre cómo aprenden y buscar mecanismos para favorecer el desarrollo de aprendizajes profundos que los lleven a continuar ese camino con autonomía.

Entre las teorías que buscan dilucidar la forma de aprender de los estudiantes, se encuentra la de los enfoques de aprendizaje superficial y profundo, de los suecos Ference Marton y Roger Säljö, del grupo de Gotemburgo. Los enfoques de aprendizaje constituyen una teoría que integra los factores personales (internos) y los contextuales (externos) de los estudiantes: propone que existe una relación entre el nivel de desempeño académico del estudiante y su intención o perspectiva al abordar la tarea. Los enfoques de aprendizaje denotan los procesos de aprendizaje que nacen de las percepciones de los estudiantes en torno a sus ejercicios académicos, mediadas por los rasgos de su personalidad.

Por lo anterior, a raíz de la observación de procesos más autónomos durante la escritura del ensayo y una especial intensidad en los textos producidos por los alumnos acerca de un cuadro, surgieron interrogantes que motivaron estudiar el efecto de la obra de arte de pintura, llevado a la escritura ensayística, en el desarrollo de aprendizajes profundos de los estudiantes.

El ensayo se encuentra en la frontera de la poesía (Gómez de Baquero, 1924) y puede recurrir a la estilización artística y a la metáfora. Que los estudiantes aprendan a construir el discurso que propone el ensayo, y que el aprendizaje sea profundo, dotado de un significado que los lleve a desarrollarlo con autonomía es una de las finalidades, y representa un reto constante para el docente y el estudiante.

[...] nuestras costumbres lingüísticas constituyen el eje sobre el que imaginamos el mundo. En la medida en que no somos conscientes de hasta qué punto la forma de hablar introduce las ideas en la mente, dejamos de controlar nuestra situación.

Huelga decir que uno de los propósitos de cualquier educación debería ser ayudarnos a controlar mejor nuestra situación (Postman, 1999, pp. 197-198).

Ser conscientes implica la construcción de significados y conceptos que explican la experiencia, a través de los que mostramos que hemos aprendido. La teoría de enfoques aprendizaje permite el estudio del alumno y de los elementos que lo llevan a aprender, por lo que se considera un eje de la presente investigación.

Rasgos metodológicos

El estudio se inserta en la tradición de la investigación cualitativa, pues una de sus cinco finalidades consiste en “comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan” (Maxwell en Vasilachis, 2006, p. 31). Descansa en el paradigma interpretativo que “aparece con el reconocimiento de la importancia de los aspectos simbólicos y significativos de la vida social y de la centralidad del lenguaje en la producción y reproducción del mundo de la vida” (Vasilachis, 1997, p. 80).

El enfoque de la investigación es el fenomenográfico, desarrollado originalmente por los suecos Ference Marton y Roger Säljö de la escuela de Gotemburgo, que aborda la transformación y la pluralidad en las capacidades de las personas para experimentar los diversos fenómenos del mundo. Los instrumentos empleados para obtener la información son dos: el principal es la entrevista semiestructurada y, para triangular la información, los ensayos escritos por los estudiantes. El universo de estudio se conforma de una muestra de 17 estudiantes de tercer semestre de Educación Media Superior, del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del Colegio de Ciencias y Humanidades (plantel Sur) de la UNAM.

Contenido del estudio

La investigación se organiza en cinco capítulos, más un apartado de conclusiones. El primero plantea la problemática del trabajo, las preguntas y los objetivos de la investigación; además, ubica el objeto de estudio: el efecto de una obra de arte pictórica, llevado a la escritura ensayística, en el desarrollo del aprendizaje profundo de los estudiantes de bachillerato del CCH Sur de la UNAM, en el marco de las investigaciones realizadas.

El segundo capítulo presenta los cuatro ejes que fundamentan el objeto de estudio: la teoría de los enfoques de aprendizaje profundo y superficial propuesta por los suecos Marton y Säljö; la lectura y la escritura académica para transformar el conocimiento; la interpretación de la obra de arte, y los fundamentos y cualidades del ensayo.

El apartado tres desarrolla el marco contextual que explica diversos componentes del entorno de los estudiantes que participan en la investigación, dado que en el aprendizaje vincula aspectos personales y contextuales. Se explica un panorama general del Colegio de Ciencias y Humanidades; el Modelo Educativo: aprender a aprender; el enfoque disciplinario y didáctico de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental de tercer semestre en la que se ubica el ensayo, y las características de los estudiantes de nivel medio superior del CCH.

El cuarto capítulo refiere en qué consiste la metodología cualitativa utilizada, sus características, las sugerencias para la selección de la muestra y su pertinencia con el tema; también explica el origen y las particularidades del enfoque fenomenográfico que se dirige al estudio de la construcción de experiencia de las personas y, finalmente, desarrolla el diseño de la investigación.

Posteriormente, el quinto capítulo ofrece el análisis de la información y los resultados del estudio. Presenta la descripción de las entrevistas realizadas a los participantes, que faculta conocer la experiencia de aprendizaje a partir de su construcción de significados. Dicha experiencia se formula mediante la configuración y jerarquización de categorías conectadas entre sí, que posibilitan comprender los aprendizajes y procesos para el desarrollo personal y autónomo de los estudiantes. La parte final se destina a las conclusiones del estudio acerca de la contribución en su campo.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo explica la problemática y justificación del estudio. Se aborda la necesidad de integrar la pintura en el ejercicio interpretativo y ensayístico para el aprendizaje, el bajo desempeño en las habilidades lingüísticas en el bachillerato y la relevancia de identificar el tipo de aprendizajes que construyen los estudiantes desde la teoría de los enfoques de aprendizaje superficial y profundo. También ubica el objeto de estudio en el marco de las investigaciones realizadas, que permiten observar las posibilidades de aportación en el ámbito educativo y, finalmente, presenta las preguntas y los objetivos de la investigación.

1.1. Problemática y justificación del estudio

He olvidado la palabra
que una vez quise decir
y, pensamiento sin voz,
vuelve al reino de las sombras.

(O. Mandelstam en Vygotsky, 1995, p. 197)

El vínculo estrecho entre imagen y palabra emerge de modo natural. Entendemos que la escritura es una imagen que se decodifica y leemos apoyados en otra imagen. Esta relación camina a nuestro lado en la cotidianidad, en los anuncios de todo tipo, en las señales de tránsito, en las revistas y también cuando se conforma en obra de arte, alimentándose de sus lenguajes particulares.

En este devenir de la imágenes, qué tanto nos detenemos a mirar, tal vez ya no lo hacemos o lo vamos desaprendiendo inmersos en una especie de saturación de objetos visuales. Nos rodean cosas que no vemos a primera vista, o que vemos pero no notamos y que después pueden ser determinantes:

[...] la mirada es la manera de meterse al fondo del mundo, porque llega todavía más allá de donde se alcanza a tocar y, de hecho, llega allí hasta donde termina el espacio o, más bien, el espacio termina ahí donde alcanza la vista, porque lo que ya

no se ve, no se piensa, y lo que se piensa sin verse, como los recuerdos, es porque fue visto alguna vez de algún modo (Fernández Christlieb, 2011, p. 27).

Cuando una imagen por fin nos hace demorar la mirada, la interpretamos, de qué forma lo hacemos, pues “toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación depende también de nuestro modo de ver” (Berger, 1972, p. 6). Gadamer, por su parte, argumenta: “Si dirigimos nuestra mirada a las artes estatuarias, recordaremos que también construimos y leemos las imágenes” (2012, p. 110).

Así, admirar los cuadros en una galería o los murales mientras recorremos las avenidas, qué nos significa. Al mirar una obra de arte, dice Gadamer, invocamos lo simbólico y “lo simbólico no sólo remite al significado, sino que lo hace estar presente: representa el significado. [...] la obra de arte significa un crecimiento en el ser” (2012, pp. 90-91).

Interpretar una pintura conlleva un diálogo con la obra desde el horizonte en que la miramos y ella nos mira:

El acto de leer, en la medida que apela a la participación del receptor, acaba provocando sus memorias, y en ellas, sus posturas, sus sueños, sus opiniones, antes tan encubiertas o desconocidas por él mismo. El acto de leer convoca el ejercicio de pensar y, en éste, el de encontrarse. [...] Leer es escribir en el mundo como signo, entrar en la cadena signifiante, elaborar continuamente interpretaciones que dan sentido al mundo, registrarlas con palabras, gestos y trazos (Yunes, 2008, pp. 25-41).

Arnheim (1993, p. 78) apunta que el arte se ha degradado desde la época del Renacimiento por lo menos. Precisamos esta idea: el arte mantiene su valor, es más bien la sociedad industrial la que lo ha disminuido. Los motivos de esa degradación son diversos: históricos, sociales, económicos. Lo evidente es que el arte se ha desprestigiado en nuestra sociedad y en las representaciones de las personas: no constituye un objeto valorado y legitimado socialmente. Esta situación es notable en el ámbito educativo, dada la preferencia por la ciencia en la jerarquización de las materias; lo que puede significar una

limitación en la experiencia de vida.

A ese respecto, la información que ofreció el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) acerca de los museos y sus visitantes a nivel nacional, en el 2017, revela que solo el 27.7% de la asistencia corresponde a estudiantes de nivel medio superior. El dato refleja que los estudiantes asisten poco a los museos que los ponen en contacto con obras de arte; lo que llama nuestra atención, pues los museos ofrecen un retrato de lo que nos hace humanos ¿puede imaginarse la educación de los jóvenes sin esa posibilidad?

[...] todo museo es un instrumento para la supervivencia y el sano juicio. Después de todo, cualquier museo cuenta una historia y –al igual que la literatura oral y escrita de cualquier cultura– esa historia puede servir tanto para despertar la parte más angelical de nuestra naturaleza, como para invocar sus aspectos más terribles. Cualquier museo puede servir tanto para clarificar nuestra situación como para ofuscarla; tanto para decirnos lo que necesitamos escuchar como para recordarnos lo que no necesitamos (Postman, 1999, pp. 185-186).

En países como Dinamarca y Finlandia que incluyen las artes en el currículo de la educación obligatoria –en Dinamarca: música, artes visuales y diseño (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2014, p. 176), y en Finlandia: música y artes visuales, además del desarrollo de habilidades en gimnasia y artesanía (Gripenberg y Lizarte, 2012, p. 18)–, los estudiantes han demostrado un mejor desempeño de las distintas disciplinas en las evaluaciones internacionales: el motivo es multifactorial, pero resulta importante notar que las artes ocupan un lugar semejante a las otras disciplinas en la vida escolar de los estudiantes. Sin embargo, nuestro país todavía se encuentra en el proceso de comprender que las artes son un camino poderoso hacia el conocimiento: “La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra vida sensorial, mental y emocional directa [...]. Son imágenes del sentimiento que lo formulan para nuestro conocimiento” (Langer, 1966, p. 33).

Integrar y fortalecer las artes en el currículo es indispensable por múltiples motivos, entre ellos, porque las formas de comunicación actuales emiten mensajes que incluyen las artes de diversa forma, exigiendo una interpretación a menudo compleja. Según Langer, de

entre todas las formas simbólicas de las que tenemos conocimiento, las artísticas son las más complejas:

La forma, en el sentido en que los artistas hablan de “forma significativa” o “forma expresiva” no es una estructura abstraída sino una aparición; y los procesos vitales de sentido y emoción que expresa una buena obra de arte le parecen al espectador estar contenidos directamente en ella, no simbolizados sino realmente presentados. La congruencia es tan notable que símbolo y significado aparecen como una sola realidad (1966, p. 34).

Langer (1996) explica que el proceso intelectual esencial del ser humano para concebir los objetos o las cosas de manera conectada, corresponde también a ese hondo horizonte de la mente que la misma simbolización. Y que se trata del nivel en que germina la imaginación: “El pensamiento sólo surge cuando las ideas han cobrado forma y se han imaginado condiciones [...] posibles. La palabra “imaginado” contiene la clave de un nuevo mundo: la imagen. [...] el carácter más importante de las imágenes [...] consiste en que son simbólicas” (p. 132).

Entre las diversas actividades que los profesores y los estudiantes comparten en el salón de clase, participar en experiencias de lectura y escritura relacionadas con las artes – como la pintura y la literatura– no debería ser una situación menor, sino fundamental para la educación del ser humano:

Una obra de arte expresa una concepción de la vida, la emoción, la realidad interior. Pero no es una confesión ni un raptó emocional congelado; es una metáfora desarrollada, un símbolo no discursivo que articula lo que es verbalmente inefable, esto es, la lógica de la conciencia misma (Langer, 1966, p. 34).

En el mundo actual, compartimos diversas situaciones que, de acuerdo con las decisiones que tomamos, nos llevan a desarrollar una buena vida como seres humanos en convivencia y otras que nos encausan hacia el deterioro y la deshumanización. Es necesario fortalecer la presencia de las artes –además de la literatura– en la educación para que los

estudiantes puedan acceder a sus posibilidades. La relación con las obras de arte nos lleva a lentificar y sensibilizar la mirada hacia lo que nos rodea para comprenderlo desde la profundidad de la emoción y el pensamiento:

Una obra de arte es una forma expresiva creada para nuestra percepción a través de los sentidos o la imaginación, y lo que expresa es sentimiento humano. Aquí debe tomarse la palabra “sentimiento” en su acepción más amplia, representando *todo lo que puede sentirse*, desde la sensación física, el dolor y el alivio, la excitación y el reposo, hasta las más complejas emociones, tensiones intelectuales o bien los tonos de sentimiento constantes de una vida humana consciente (Langer, 1966, p. 23).

Por su parte, escribir es una de las habilidades del lenguaje más complejas, entre otros aspectos, porque requiere emplear un sistema de normas adecuadamente. Según distintas teorías sobre el aprendizaje (Perkins en Stone Wiske, 2003; Eisner, 1979), la escritura “es el andamiaje que permitió al ser humano no solo representar los objetos en el mundo, sino también la forma como esos objetos fueron elaborados en el ámbito de la construcción de sentido” (Ochoa Solís, 2015, pp. 98-99). Así, en el campo educativo es una prioridad orientar la forma de estructurar el discurso escrito de diversos textos:

[...] la escritura no es sólo una actividad que proporciona un canal para que las ideas pasen de la cabeza, a través de la mano, al material, sino que también brinda un ámbito para el descubrimiento o, mejor dicho, la ocasión para crear ideas que antes no teníamos (Eisner, 2002, p. 38).

Así como es necesario desarrollar la habilidad de escritura, también lo es la interpretación de la imagen, y entre tantas que nos rodean, precisamente una de gran riqueza como la pintura –de la que los estudiantes manifiestan estar alejados. Podemos contemplar cuadros a lo largo de nuestra vida, pero pocas veces nos planteamos la posibilidad de escribir acerca de ellos y de explorar el horizonte de aprendizaje a donde sólo nos lleva la escritura. Dejamos ir la oportunidad de ensayar lo que nos provocan: la experiencia estética; como si fuera algo menor, olvidamos esa voz en las sombras.

Por otro lado, entre las problemáticas que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM se encuentran el alto índice de inasistencia a las clases, la deserción y la reprobación, reflejada en el rezago escolar. Esta situación forma parte constante del contexto que influye en el aprendizaje, entre otros factores como la sobrepoblación de estudiantes en las asignaturas de Historia, Filosofía y TLRIID, que tienen entre 50 y 60 por grupo. Como docente de la institución en el plantel Sur es fundamental, desde los contenidos de la asignatura de TLRIID que imparto, observar las expectativas de los estudiantes e implementar estrategias que los lleven a encontrar sentido en el aprendizaje de los contenidos que los impulsan para desarrollar sus habilidades lingüísticas.

La escritura es considerada una competencia básica en todos los niveles de escolaridad. En escritura los estudiantes presentan serias carencias que reproducen en cada grado escolar, lo que obstaculiza su desarrollo intelectual. Juan Fidel Zorrilla, Investigador en Sociología de la Educación del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, señala que estos problemas o carencias se presentan en las instituciones de la siguiente forma:

- Inconvenientes para convertir los contenidos (como resumen, ensayo, reseña, etcétera) en habilidades aplicadas a cualquier asignatura o contexto.
- Problemas para comprender, interpretar y valorar un texto en sí mismo.
- Dificultades para identificar o diseñar la estructura de un texto.
- Tropiezos para hacer uso correcto del lenguaje (2007, p. 45).

Los estudiantes evidencian estas dificultades aún más en la escritura de textos argumentativos como el ensayo, que exigen una estructura de pensamiento más compleja. El ensayo requiere una toma de postura acerca del objeto a ensayar y su formulación en una tesis, además del desarrollo de argumentos de tipo diverso. Y también porque escribir requiere una intención, tener un propósito, que los estudiantes no siempre logran cristalizar más allá del sentido de cumplimiento de la tarea; lo que frecuentemente no culmina en la comprensión del asunto o en un desempeño adecuado en otro contexto.

Investigaciones para conocer el desarrollo en la habilidad escrita en estudiantes de

bachillerato o recién egresados, como el de *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México*, realizado por la ANUIES en el 2014, revelan que los alumnos de nuevo ingreso que proceden de instituciones públicas de educación media superior son los que presentan más bajo nivel en habilidades lingüísticas. Otro síntoma de ello, como se mencionaba, es el bajo rendimiento en el Examen Diagnóstico Académico (EDA) que se aplica en el CCH, en el que sólo el 31.7% de los estudiantes mostró comprensión de la situación comunicativa del ensayo literario y el 49.6% del ensayo académico (UNAM, 2018).

Ante esa problemática, cabe preguntarse sobre qué asunto y para qué se escriben ensayos en la escuela. Rodríguez (2007) señala que en el entorno escolar, los profesores solicitan con frecuencia la escritura de ensayos, convencidos de que este tipo de texto ofrece una forma de demostrar el aprendizaje de los estudiantes sobre los conocimientos de tipo formal, basado en los hechos. Generalmente el ensayo se aborda desde su carácter expositivo, como una vía para medir los conocimientos de cierto tema, y no como un camino para opinar, expresar criterios o emociones; lo que pone en segundo lugar su naturaleza reflexiva o argumentativa.

Si se observan los programas de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción de los diversos subsistemas de bachillerato puede identificarse que para orientar la escritura argumentativa se emplean textos de divulgación de la ciencia o artículos de opinión sobre temas sociales o políticos, pero en mucho menor medida los relacionados con las artes –con excepción de la literatura que se incluye en el programa. Además, por lo general las actividades de aprendizaje que indican los programas dan relevancia a que el estudiante identifique los elementos de un determinado tipo de texto, pero no necesariamente para que transforme su conocimiento sobre cierto tema: así, el estudiante llega a reconocer las partes de un texto y a repetir cómo un ensayo es un ensayo; pero eso no implica que logre escribir uno que lo lleve a transformar su conocimiento y, en consecuencia, a encontrar un sentido profundo de aprendizaje.

En el programa de la asignatura de TLRIID III del CCH (2016, p. 67), por ejemplo, en la unidad IV, titulada “Ensayo literario. Ensayo académico” sólo se propone leer ensayos literarios para identificar sus características, sin embargo, respecto al ensayo

académico, sí se plantea la escritura de uno “para la defensa sólida de una tesis” (2016, p. 68); lo que parece dar más relevancia al ensayo académico que al ensayo literario, al situarlo en el ejercicio de la escritura para ser transformado en un nuevo texto.

Por lo general, en el ámbito escolar se promueve en menor medida la emoción y la inclusión de las artes para el ejercicio argumentativo; lo que destaca la separación entre la razón y la emoción o entre la cognición y la afectividad en los contenidos y las actividades de los programas de bachillerato en México, que ha configurado la educación pública a través del tiempo. Un desequilibrio evidente si se considera la idea del filósofo y pedagogo estadounidense N. Goodman: dentro del conocimiento humano, tanto el arte como la ciencia ocupan lugares semejantes (Juanola Terradellas y Masgrau Juanola, 2014). Así, es indispensable que el docente tome en cuenta que:

Para el estudiante resulta relativamente fácil pensar de modo racional acerca de problemas humanos difíciles cuando un tratamiento académico impersonal los convierte en sujetos abstractos de análisis. Por desgracia, es probable que esa clase de pensamiento no sea muy útil: le faltan los impulsos en conflicto o las incertidumbres emocionales a partir de los cuales suele desarrollarse el pensamiento en la vida real. La razón debe surgir en una matriz de sentimiento (Rosenblatt, 2002, p. 249).

La revisión de literatura realizada sobre la escritura de textos argumentativos revela que el razonamiento que concierne a la práctica argumentativa en la formación escolar está claramente inclinado hacia la argumentación científica o lógico-matemática y se ha olvidado la argumentación retórica que se empleaba en la Grecia clásica y que autores como Perelman, Toulmin, Mauricio Beuchot y Arenas-Dolz intentan recuperar. “La argumentación retórica se dirige no sólo al intelecto, sino también al afecto o, como señaló Pascal, a la razón y al corazón” (Monzón, 2011, p. 44).

Aprender implica un proceso complejo en el que intervienen varios factores, como las circunstancias personales y contextuales que atraviesa el estudiante al momento de aprender; identificarlas en un determinado contexto permitiría un mayor acercamiento a los procesos que participan en su aprendizaje.

Los enfoques de aprendizaje conforman una teoría que retoma los elementos contextuales e individuales para entender cómo es el aprendizaje en los estudiantes: aborda la forma en que se aproximan a aprender al enfrentarse a una tarea, dado que su desarrollo no siempre es idéntico y puede verse influido y, por ende, modificado según las condiciones del ejercicio, del contexto que rodea al sujeto (Marton y Säljö, 1976a).

Cuando en la práctica docente se observa que los estudiantes muestran indicios de autonomía en el desarrollo de la tarea y escriben textos con una intensidad que se distingue de otros escritos realizados durante el curso –como sucedió con la escritura del ensayo a partir de un cuadro– se abre una valiosa oportunidad para estudiar la construcción de la experiencia y su contribución a la problemática planteada.

Con el fin de establecer las posibilidades de aportación del presente estudio, se hizo una revisión de literatura que ubicó la existencia de trabajos con distintas perspectivas teóricas y metodológicas que buscan conocer los elementos involucrados en los enfoques de aprendizaje. Desde el componente contextual, se localizaron algunos acerca de los métodos de enseñanza, las formas de evaluación, el tipo de contexto, entre otros; y desde el componente personal, se hallan los que se refieren a las motivaciones, las concepciones y el anhelo de superación en el nivel medio superior (Guerra, 2000; Vélez, 2007).

En la literatura especializada se encontraron investigaciones sobre enfoques de aprendizaje que emplean la metodología cuantitativa y cualitativa, que se dirigen a estudiar el contexto como elemento que incide en el aprendizaje en estudiantes de nivel superior (Salas, Santos y Parra, 2004; Salim, 2004; Case y Marshall, 2004; Wilson y Fowler, 2005; Diseth, 2007). Otros estudios se centran en los enfoques de aprendizaje y su relación con la carrera universitaria elegida por los estudiantes (Salim, 2006; Esquivel, Rodríguez y Padilla 2009; Ruiz, Hernández y Ureña, 2011). Se localizaron trabajos cuyo interés radica en conocer los enfoques de aprendizaje a partir del género, la edad y el nivel de estudios de los estudiantes (García 2005; Cumplido, Campos, Chávez y García, 2006). Se ubicaron investigaciones enfocadas en el vínculo entre los enfoques de aprendizaje y el aprovechamiento académico (Heikkilä y Lonka, 2006; Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; De la Fuente, Pichardo, Justicia y Barbén, 2008; Abalde, Barca, Muñoz y Ziemer, 2009; Ruiz, Molina y Acosta, 2011; Barca, Fernández y Mejía, 2012).

En educación básica se ubicó la investigación sobre los enfoques de aprendizaje en

torno a la gestión educativa y el rendimiento de los estudiantes (Rodríguez y Cano, 2007). También se identificaron trabajos que tratan las modificaciones en las creencias sobre la forma de aprender de los estudiantes (Cano, 2005). En España, los enfoques de aprendizaje se han trabajado ampliamente desde el desempeño académico (Barca, Peralbo, Brenlla, Porto y Santamaría, 2005; González, Del Rincón y Bayot, 2010); y el factor de diagnóstico (Barca, 2005). Y en Brasil, también desde el aprovechamiento académico (Barca, Do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca, 2008).

Respecto al nivel medio superior, se encontró que existe una escasa investigación reciente acerca de los enfoques de aprendizaje en nuestro país. Se han estudiado los enfoques de aprendizaje en relación a los proyectos de vida (Martínez Licona y Palacios Ramírez, 2012) y también en relación a la comprensión de textos en el Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Vallejo (Beltrán Herrera y Díaz Barriga, 2011); este último de Beltrán Herrera y Díaz Barriga (*Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM* 2011), por ejemplo, indica que para identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes tuvieron que comparar sus resultados con investigaciones de países como Australia y España. Situación que abre una brecha de oportunidad para contribuir en este campo de estudio.

En cuanto a las investigaciones recientes que integran las artes en el ámbito educativo, existe una diversidad que analiza las interacciones entre imagen y palabra. Estudios sobre la presencia del arte y la imagen como lenguaje en relación con la lectura a partir del código, el texto y el contexto (Tamayo de Serano, 2002), la conexión con los sistemas multimedia como elemento pedagógico (Arango y Triana, 2006), la práctica de la disciplina artística para desarrollar las potencialidades de percepción, creatividad y expresión en el joven, que lo formen como un ser armonioso (Calzadilla, 2009), la práctica de disciplinas artísticas en la escuela para posibilitar aprendizajes alternativos en niños que han sido excluidos (Regatky, 2009), el desarrollo de patrones de sensibilidad artística en estudiantes de arte desde su relación con espacios de realidad virtual (Tabarez, 2010), el desarrollo de textos narrativos como ejercicio para la creatividad y la escritura performativa (Brijaldo, 2014), entre otras.

El libro *Psicología del arte y de la estética* (2005) de Robert Francès indica varios de los estudios de investigadores como Howard Gardner, Wolshing, Rush y Frumkin, entre

otros. Por ejemplo, en el caso de Frumkin, una de sus investigaciones con estudiantes universitarios que no poseían ninguna competencia artística, reveló que se situaban en una escala de familiaridad con la pintura al ver 30 reproducciones en las que 15 eran de arte moderno; sin embargo son estudios realizados con estudiantes de otros países y que no observan el vínculo entre la interpretación de una obra de pintura y la escritura ensayística a partir de los enfoques de aprendizaje.

Por su parte, el estado de conocimiento que plantea el número de *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011* (2013), coordinado por Ana Hirsch y Teresa Yurén, señala que en ese campo se consideran 63 investigaciones realizadas durante el periodo de 2002 al 2011. Estas investigaciones abordan, de forma directa o indirecta, las circunstancias educativas para desarrollar la creatividad, la sensibilidad, la expresión y otras condiciones afectivas de la esteticidad. Los estudios tienen como centro la discusión teórica sobre la cultura, lo estético o la manera de acercarse a lo estético y se incorporan por sus implicaciones en el campo de la educación (p. 175).

Entre los autores extranjeros que son más citados están algunos filósofos que constituyen un referente en relación con la estética, la subjetividad o la interdisciplinariedad (Heidegger, Foucault, Habermas, Deleuze y Morin). También se aprecia que cada vez es mayor la presencia de las semióticas –especialmente la de Pierce– para la comprensión de la producción social de la sensibilidad estética o perceptiva y de las estéticas de la sensibilidad por medio de la educación. Por lo que se refiere a los autores mexicanos (por nacimiento o naturalización), destaca la influencia de Dussel en aspectos teóricos, la de Hirsch en aspectos teórico-metodológicos en los que se relacionan competencias emocionales con la ética profesional, la de Yurén en relación con el cuidado de sí y la formación, y la de Chávez Mayol por lo que se refiere al tema de la interdisciplinariedad y al de la confianza en el campo de las artes (2013, p. 176).

En cuanto a las investigaciones que abordan la escritura argumentativa (como la del ensayo) en estudiantes de bachillerato o universitarios, no se encontró ninguna que se tratara desde la perspectiva de los enfoques de aprendizaje. Asimismo, se revisó el estudio

Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México (2011) de Luis Antonio Monzón Laurencio: texto que da cuenta del estado del arte que guarda la investigación acerca de la argumentación en América Latina desde 1980 al 2011. Monzón hace una revisión de los textos desde la perspectiva hermenéutico-retórica y selecciona los más relevantes para establecer el estado de la argumentación. Refiere diversas investigaciones incluso realizadas en el CCH, pero ninguna de ellas se relaciona con el arte o se enfoca en el efecto que tiene una obra de pintura en la escritura ensayística desde los enfoques de aprendizaje.

Sirva esta aproximación para establecer el área de oportunidad del presente estudio, en el campo de los enfoques de aprendizaje del nivel medio superior. Desde la mirada educativa y los enfoques de aprendizaje, surgen interrogantes en torno a la construcción de la experiencia de los estudiantes con la tarea de ensayar su interpretación de una pintura, que se precisan en las preguntas y objetivos del estudio a continuación.

1.2. Preguntas de investigación

Pregunta general: ¿Qué efecto tiene la interpretación de una pintura, llevada a la escritura ensayística, en el aprendizaje profundo de los estudiantes de bachillerato?

Preguntas particulares:

1. ¿Cuáles son las motivaciones de los estudiantes para interpretar una pintura y escribir un ensayo acerca de ella?
2. ¿Cuáles son las estrategias empleadas por los estudiantes para interpretar una pintura y escribir un ensayo acerca de ella?
3. ¿Cuáles aprendizajes construyen los estudiantes, a partir de la escritura de un ensayo cuyo motivo es una pintura?
4. ¿Qué nivel de desempeño escrito lograron los estudiantes en el ensayo?

1.3. Objetivos de investigación

En relación a las preguntas de investigación propuestas, los objetivos son los siguientes:

Objetivo general: Examinar el efecto de la interpretación de una pintura, llevada a la escritura ensayística, en el aprendizaje profundo de los estudiantes de bachillerato.

Objetivos particulares:

1. Analizar las motivaciones de los estudiantes para interpretar una pintura y escribir un ensayo acerca de ella.
2. Examinar las estrategias empleadas por los estudiantes para interpretar una pintura y escribir un ensayo acerca de ella.
3. Analizar los aprendizajes que construyen los estudiantes, a partir de la escritura de un ensayo cuyo motivo es una pintura.
4. Evaluar el nivel de desempeño escrito logrado por los estudiantes en el ensayo para determinar su calidad en el marco de la formación universitaria.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Este apartado presenta los fundamentos teóricos que sostienen la investigación. Se organiza en cuatro partes: la primera, desarrolla la teoría de los enfoques de aprendizaje: profundo y superficial de Ference Marton y Roger Säljö; la segunda, trata sobre la perspectiva de transformación que se espera de la lectura y la escritura en el ámbito académico; la tercera, corresponde a la interpretación de la obra de arte, y la cuarta, expone las rasgos propios del ensayo.

2.1. Los enfoques de aprendizaje: profundo y superficial

2.1.1. Origen

En todos los niveles educativos, desde los años 60, empezó a darse un giro en la tendencia de las investigaciones sobre el aprendizaje. Biggs (2005) apunta que antecedió una inclinación a predecir el aprendizaje o el desempeño académico de los estudiantes mediante aspectos como la preferencia por la materia, la situación socioeconómica, los conocimientos previos, los rasgos de la personalidad, las formas de aprender, entre otras. Esta orientación se fundaba en las bases de la psicología educativa que pugnaba por el planteamiento de leyes generales. El estudiante era representado desde una posición en la que solo coincidían distintas variantes de elementos afectivos y cognitivos.

Posteriormente, en los años 70, arribaron a la escena educativa los psicólogos suecos Ference Marton y Roger Säljö de la Universidad de Gotemburgo (Biggs, 2005) e impulsaron una nueva perspectiva del aprendizaje a través de nuevas investigaciones sobre los modos de aprender de los estudiantes; que los llevó plantear la teoría de los enfoques de aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje se fundamentan en la corriente psicológica *cognitiva*, que estudia la manera en que las personas aprenden, a partir de tres procesos: la percepción, la manera de procesar y de recordar la información (Hernández Rojas, 2011).

Marton y Säljö –en colaboración con otros investigadores del grupo de

Gotemburgo, como Svensson— fueron pioneros de la investigación del aprendizaje desde el enfoque fenomenográfico, con un estudio en el que buscaban identificar las formas distintas de accionar de los estudiantes, en circunstancias naturales, para comprender un texto. En su investigación Marton y Säljö proponían dos opciones centrales para conocer qué hacían los estudiantes: una observaba los procesos y la otra el análisis de los resultados. Entrevistaron a los estudiantes acerca de cómo se habían aproximado al artículo para comprenderlo y qué recordaban del contenido (Marton, 2005).

Los estudiantes sabían, desde el inicio, que los investigadores les harían preguntas al final del ejercicio. Algunas preguntas, además de las que abordaban el contenido, fueron: “¿Podrías describir cómo leíste el texto? ¿Hubo algo que te resultara difícil? [...] Mientras leías, ¿hubo algo que te pareció especialmente importante?” (Marton y Säljö, 2005, p. 41).

Säljö (2005) señala que una noción básica que reside en su estudio es que nuestra capacidad para comprender y dominar los fenómenos de aprendizaje se encuentra estrechamente vinculada con nuestra capacidad para hablar acerca de ese concepto imprecisamente definido. En tareas de investigación, un elemento esencial ha sido considerar “la definición del actor de la situación” (Dale en Säljö, 2005, p. 89) como meritoria de investigación científica y aceptar que la actividad humana se realiza en un contexto social: no existe una manera universalmente mejor de erigir la realidad o, en palabras de Goodman, de “crear el mundo” (en Säljö, 2005, p. 89).

Esta excursión al fascinante tema de cómo las personas dan sentido a lo que leen debe concebirse no solo como una indagación sobre la capacidad humana para aprender en un sentido limitado, sino también sobre procesos fundamentales de generación de conocimiento y mediación en un contexto complejo cultural y científico donde se puede hallar una diversidad de concepciones de la realidad (a veces competidoras) (Marton en Säljö, 2005, p. 89).

Los investigadores buscaban conocer cómo había sido experimentado el proceso que generaba los resultados obtenidos. Así, después de varios procedimientos que consistieron en grabar, transcribir y analizar las entrevistas realizadas a los estudiantes,

Marton y Säljö (1976a) encontraron que algunos de ellos se acercaron al texto de forma *superficial*, con la intención de memorizar el texto leído, mientras otros lo hicieron con *profundidad*, dado que buscaban darle significado al relacionarlo con situaciones del mundo.

Marton y Säljö (1976a) distinguieron dos *niveles de procesamiento del aprendizaje* de los estudiantes: el superficial (*surface approach*) y el profundo (*deep approach*). La principal diferencia que encontraron fue que, en el nivel de procesamiento profundo, el estudiante centraba su atención en lo que trataba el texto, en la idea central, la intención del autor o la conclusión a identificar, y que en el nivel de procesamiento superficial, el estudiante se enfocaba en el texto en sí mismo. Posteriormente, los investigadores decidieron emplear la expresión *Enfoques de aprendizaje* para diferenciar entre el enfoque superficial y el enfoque profundo.

[...] se obtuvo un descubrimiento muy importante: *los procesos utilizados por el estudiante dependían de su intención*, y en este sentido puede encontrarse una coincidencia con lo afirmado por Ausubel acerca de la importancia de la actitud del sujeto para que el aprendizaje tenga lugar. Si para Ausubel, [...] sólo puede haber aprendizaje significativo a condición de que exista una *actitud de aprendizaje significativo*, en el estudiante, para Marton y Säljö hay diferentes niveles de aprendizaje, dependiendo de la intención del sujeto que aprende. [...] A esto se le conoce como la teoría de los “enfoques del aprendizaje” (Patiño Domínguez, 2015, pp. 37-38).

Desde esta óptica, el aprendizaje que los estudiantes construyen tiene que ver directamente con su intención o motivación, y con la forma en que relacionan sus conocimientos previos del asunto para encontrar nuevas relaciones con la vida. El aprendizaje, según John Biggs, uno de los investigadores de los enfoques de aprendizaje de la escuela australiana, puede concebirse de la siguiente manera:

[...] el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos en el mundo de forma diferente. La adquisición de información en sí no conlleva ese

cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar con ella sí lo hace. Así, pues, la educación tiene que ver con el *cambio conceptual* y no sólo con la adquisición de información (2005, p. 31).

En sus investigaciones, Marton y Säljö (2005) concluyeron que había una estrecha relación entre el proceso y el resultado de aprendizaje. Identificaron un vínculo entre el tipo de requerimiento de la tarea pedida a los estudiantes, el nivel de procesamiento superficial o profundo que empleaban y el grado de apropiación de los contenidos a largo plazo (Marton y Säljö, 1976b); así, los elementos externos como los textos, las estrategias, la intervención del profesor, propios de los ambientes de aprendizaje en los que se hallaban los estudiantes, influían en los enfoques de aprendizaje.

Biggs (2005) apunta que la fracción de participación correspondiente al profesor y la que concierne al estudiante, no deben entenderse disociadas en el ámbito académico: una gran parte de los aspectos que afectan al estudiante dependen de las decisiones que toma el profesor durante su ejercicio de enseñanza:

Incluso el último factor del estudiante, la incapacidad de comprensión en un nivel profundo, se refiere a la tarea que se tiene entre manos, y puede deberse tanto a un juicio inadecuado del profesor acerca de los contenidos curriculares como a las capacidades del estudiante. No obstante, hay límites. Aún con la mejor enseñanza, hay estudiantes que mantienen un enfoque superficial (pp. 34-35).

En uno de sus estudios, Säljö (1979) analizó las diferencias desarrolladas en la concepción de aprendizaje de las personas. Concluyó que las concepciones y creencias intervienen en el aprendizaje y que existen discrepancias entre la preparación académica y los distintos rangos de edad de los sujetos: “El hecho de que las personas enfoquen el aprendizaje de forma distinta, pudiera entenderse como un reflejo de las distintas creencias o concepciones que tienen sobre el aprendizaje” (p. 444).

Säljö (1979) señaló que algunos estudiantes han hecho consciente su aprendizaje como un tema, más allá de lo académico (lo han *tematizado*): reconocen la influencia del contexto en su aprendizaje y realizan procesos que sugieren el aprender con significado;

mientras que para otros el aprendizaje se da por sentado al cumplir con la tarea encomendada y con memorizar. Estos resultados fortalecen la teoría de los enfoques de aprendizaje al resaltar la relevancia del contexto en el que se da el aprendizaje y las concepciones que tiene el estudiante, que influyen en su decisión de realizar las tareas de cierta forma.

Marton y Säljö revelan que los estudiantes perciben o aprenden de diferente forma (variabilidad de procesos): adoptan preferencias frente a las tareas establecidas y sus niveles de comprensión obedecen a los niveles de procesamiento de la tarea, mismos que son arbitrados por las concepciones o creencias del estudiante. De tal forma, la propuesta de los enfoques de aprendizaje reside en la diferencia de los procesos que se llevan a cabo para aprender, la diferencia en la manera de experimentar el fenómeno: una condición natural del aprendizaje.

Los planteamientos de Marton y Säljö fueron la base para realizar posteriores investigaciones con estudiantes, que contribuyeron a enriquecer estos enfoques de aprendizaje. Entre los principales estudios se encuentran los realizados por Biggs en Australia, Entwistle, Ramsden y Hounsell en el Reino Unido (grupo Lancaster) y Trigwell en Australia y Hong Kong. Así se configuró un nuevo campo de estudio del ‘aprendizaje del estudiante’ al que se denominó *Student Approaches to Learning* (SAL) (Biggs, 2005); SAL ha seguido impulsando programas innovadores en el ámbito educativo en varios países.

2.1.2. *El enfoque profundo*

El enfoque del aprendizaje profundo se centra en la aproximación al ejercicio u objeto de estudio de manera significativa, al conectarlo con la vida cotidiana. Se caracteriza porque los estudiantes buscan conocer y procuran centrarse en el significado latente de lo que se estudia: cuando llevan a cabo actividades de conocimiento que resultan adecuadas para comprender la tarea, como activar sus conocimientos previos, indagar e intentar conocer detalles de forma natural. En el aprendizaje profundo los estudiantes tratan de corroborar

que aprendieron y muestran “sentimientos positivos: interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e incluso de euforia. Aprender es un placer” (Biggs, 2005, p. 35).

Lo que Marton entendía por aprendizaje profundo, en palabras de Schmeck (1988), refiere lo siguiente:

El enfoque profundo según Marton produce un resultado que representa el “intento comunicativo” del autor o profesor más que una reproducción literal de su cadena de palabras. Un enfoque profundo incluye la percepción de la organización holística del material estudiado, y los componentes del resultado de aprendizaje son dispuestos jerárquicamente en vez de ser simplemente ensartados juntos secuencialmente. La persona que adopta un enfoque profundo para aprender tiene una concepción cualitativa del proceso, incluyendo la interpretación y la reinterpretación de la experiencia, lo que lleva por último a la autoactualización. Los estudiantes que tienen tal enfoque para leer un texto tendrán la intención de extraer el significado de las palabras, no centrándose en las palabras como un fin en sí mismas sino más bien yendo de las palabras a las suposiciones con respecto al significado y volviendo nuevamente a las palabras actuales (p. 321).

A partir de los planteamientos de Marton y Säljö, Entwistle (2005), con el grupo Lancaster, ofrece una serie de características precisas del *enfoque profundo*, que favorecen identificarlo:

Enfoque profundo (Transformar)

Intención de entender ideas por ti mismo

Relacionar ideas con conocimientos y experiencias previas

Buscar patrones y principios subyacentes

Relacionar la evidencia con las conclusiones

Examinar la lógica y el argumento con cautela y crítica

Interesarse activamente en el contenido del curso (p. 19)

Si consideramos que el contexto influye en el aprendizaje, resulta pertinente traer al frente los aspectos que impulsan a los estudiantes a seguir un *enfoque de aprendizaje profundo*; de acuerdo con Biggs (2005, pp. 35-36), son los siguientes:

Por parte del estudiante:

- Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien;
- Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada;
- Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos.

Por parte del profesor:

- Enseñar de manera que se presente explícitamente la estructura del tema o de la materia;
- Enseñar para *suscitar* una respuesta positiva de los estudiantes, por ejemplo, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para *exponer* información;
- Enseñar construyendo sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen;
- Cuestionar y erradicar las concepciones erróneas de los estudiantes;
- Evaluar la estructura en vez de datos independientes;
- Enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes puedan cometer errores y aprender de ellos;

- Enfatizar la profundidad del aprendizaje, en vez de la amplitud de la cobertura;
- En general, y más importante, usar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen las metas y objetivos explícitos de la asignatura.

2.1.3. *El enfoque superficial*

El enfoque superficial surge con la necesidad de abordar el ejercicio u objeto de estudio con el mínimo interés, sin relacionar los elementos que lo componen o buscar la comprensión de los conceptos; y hacerlo de forma que parezca que se ha logrado la tarea de forma adecuada. Este tipo de enfoque no solo se aplica al aprendizaje, sino también en otros campos (Biggs y Tang, 2011).

En el entorno académico, el aprendizaje superficial puede distinguirse cuando los estudiantes intentan memorizar contenidos para solo repetirlos sin transformarlos, es decir, sin encontrar su conexión con otros textos o aspectos de la vida; lo que puede reflejarse en la escritura de textos que en lugar de plantear razonamientos, indican una secuencia de puntos o elementos desconectados entre sí. La memorización no siempre evidencia un enfoque superficial, dado que es esencial para decir las líneas de un libreto, ampliar el vocabulario, recordar citas, entre otras funciones; la memorización emplea un enfoque superficial “cuando se utiliza *en lugar* de la comprensión, para dar la impresión de que se comprende” (Biggs, 2005, p. 33).

Schmeck (1988) presenta lo que Marton entendía por aprendizaje superficial de la siguiente manera:

Marton indica que un enfoque superficial de aprendizaje conduce a un resultado de aprendizaje que es esencialmente una reproducción literal de las palabras de los autores de un texto o de los profesores. Además, el enfoque superficial no incluye la percepción de la estructura holística de la información sino que más bien la atomiza en trozos y piezas desconectados que son memorizados por repetición. De este modo, las personas que tienen un enfoque superficial tienen probablemente una concepción cuantitativa del proceso. Si el resultado está organizado como un todo, es simplemente una sarta junta de trozos y piezas de información memorizados. Las personas que adoptan un enfoque superficial fracasan en derivar el significado pleno, incluyendo las implicaciones y conexiones, de la información en primer lugar. El aprendiz que tiene un enfoque superficial a menudo no percibe que dos cosas están relacionadas y mucho menos que están jerárquicamente relacionadas (p. 321).

Posteriormente, Entwistle (2005) concreta las características del *enfoque superficial* de la siguiente forma:

Enfoque superficial (Reproducir)

Intención de hacer frente a los requerimientos del curso

Estudiar sin reflexionar sobre el propósito o la estrategia

Tratar el curso como fragmentos de conocimiento no relacionados

Memorizar hechos y procedimientos de forma rutinaria

Encontrar dificultades para dar sentido a las nuevas ideas presentadas

Sentir una presión excesiva y preocuparse por el trabajo (p. 19)

Los aspectos que estimulan a los estudiantes a seguir el *enfoque de aprendizaje superficial* se indican a continuación (Biggs, 2005, p. 34):

Por parte del estudiante:

- Intención de lograr sólo un aprobado justo, que puede derivarse

Por parte del profesor:

- Enseñar de manera poco sistemática: facilitar “listas”, sin

de una idea de la universidad como un “pase para el futuro” o de la exigencia de matricularse en una asignatura irrelevante para el programa del estudiante;

- Prioridades extraacadémicas que sobrepasan las académicas;
- Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo;
- Idea errónea de lo que se pide, como creer que el recuerdo de los datos concretos es suficiente;
- Visión escéptica de la educación;
- Ansiedad elevada;
- Auténtica incapacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo.

presentar la estructura intrínseca del tema o materia;

- Evaluar datos independientes, como se hace con frecuencia cuando se utilizan respuestas cortas y test de opción múltiple;
- Presentar poco interés por la materia impartida;
- Dejar tiempo insuficiente para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad;
- Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito: “Quien no pueda comprender esto, no debe estar en la universidad”.

Biggs (2005) apunta que es necesario superar el enfoque de aprendizaje superficial e incentivar el enfoque profundo, que es más probable que favorezca la construcción de los significados esperados en el ámbito universitario; lo que implica haber llevado a cabo un buen desempeño de enseñanza: “entonces, un paso importante para mejorar la enseñanza, es evitar aquellos factores que fomentan el enfoque superficial” (Biggs y Tang, 2011, p. 26).

2.1.4. Motivación y estrategia

Como hemos visto, lo que da pie a los tipos de enfoques de aprendizaje son las relaciones entre las intenciones o motivos del estudiante para aprender y las estrategias que emplea en ello: de acuerdo con Biggs (1993), un Enfoque de Aprendizaje se basa en el vínculo entre una intención o motivo y una estrategia, a través de un proceso metacognitivo. Debido a que motivos y estrategias son elementos fundamentales de los enfoques de aprendizaje, es relevante precisar cómo los entendemos: primero se aborda la motivación y después la estrategia.

Santrock (2002) explica que la *motivación* es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432). Existen varias teorías de la motivación, las más referidas son: cognoscitiva, atribución, de impulso, de logro y de autodeterminación. Este trabajo considera la de autodeterminación, porque se centra en las motivaciones intrínsecas y extrínsecas a las que se refiere Fransson (1977) en su investigación sobre la relación entre la motivación para aprender y los enfoques de aprendizaje: estudio abordado por Marton y Säljö (2005).

La teoría de la autodeterminación (TAD), desarrollada por Deci y Ryan (1985), plantea que existen distintos tipos de motivación que se reconocen por el nivel de autodeterminación latente en el comportamiento. Se asume que las personas son seres activos que se inclinan hacia el crecimiento y a incorporar las experiencias nuevas en una noción congruente del sí mismo. Los tipos de motivación se organizan en tres clases: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación.

La motivación intrínseca (MI) se refiere al desempeño de actividades en las que la satisfacción o el placer es inseparable de la propia actividad (Deci, 1975). La motivación intrínseca se asocia con el placer obtenido del proceso de aprendizaje en sí mismo, la curiosidad, el aprendizaje de tareas complejas, la persistencia (Lepper, 1983) y un grado elevado de participación en la tarea (Brophy, 1983). La motivación extrínseca (ME) corresponde a comportamientos o conductas llevadas a cabo como un medio para lograr un fin. Alguien motivado extrínsecamente no tiene un interés esencial en la tarea, sino que la realiza por otras causas (Deci, 1975). La amotivación (A), en cambio, concierne a

conductas que las personas no pueden explicar o prevenir. En la amotivación, las personas sienten una falta de propósitos (Deci y Ryan, 1985).

La premisa del estudio de Fransson (1977) acerca de las relaciones entre la motivación hacia el aprendizaje y los Enfoques de Aprendizaje era que “la motivación intrínseca no es tanto algo que uno crea sino algo que uno encuentra” (Marton y Säljö, 2005, p. 54). Los resultados de Fransson (1977) indicaron que el efecto principal sobre el enfoque del aprendizaje no proviene de la situación experimental como tal, sino de las experiencias que los estudiantes reportaron: si estuvieron interesados, si se sintieron amenazados o ansiosos. Así, la motivación intrínseca, la no amenaza (motivación extrínseca) y la ausencia de ansiedad se vincularon con el enfoque profundo. La ansiedad, la falta de motivación intrínseca y la amenaza (motivación extrínseca), se relacionaron con un enfoque superficial (Marton y Säljö, 2005).

Con relación a dicho estudio, Marton y Säljö (2005) concluyen que si se busca favorecer un enfoque profundo, es necesario tener en cuenta los intereses de los estudiantes así como tratar de eliminar los aspectos que conducen a un enfoque superficial: irrelevancia, amenaza y ansiedad.

En cuanto al sentido de *estrategia*, existe un repertorio de aportaciones que la definen. De acuerdo con la tesis de Montanero (2000), en la que realiza un estudio histórico de la conceptualización de *estrategia*, algunos autores relacionan el término con el de *heurístico*, el de *procedimiento* y el de *técnica*, y muchos coinciden en que la estrategia conforma operaciones mentales manejables que nos llevan a actuar de una forma particular.

Según afirma Beltrán (1996), “las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria” (p. 394). De la estrategia orientada hacia el aprendizaje, Schunk (1991) y Schmeck (1988) explican que las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos enfocadas a lograr las metas de aprendizaje, y las tácticas de aprendizaje serían los procedimientos más específicos dentro de la estrategia; así las estrategias son los procedimientos que involucran tácticas o técnicas de aprendizaje. En la definición de Schmeck (1988), las estrategias de aprendizaje “son combinaciones de destrezas cognoscitivas (de pensamiento), que se implementan cuando una situación es percibida como una que exige un aprendizaje” (p. 17).

Autores como Coll (1990) y Monereo (1994) coinciden en que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones que se llevan a cabo de forma consciente e intencionada para alcanzar un objetivo o tarea; lo que confirma el sentido de procesos y de que son intencionales y, por ende, manipulados por los estudiantes. Para concluir, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que empleamos intencionalmente en una tarea y que no se restringen a prácticas mecanizadas (Selmes, 1988).

2.2. La lectura y la escritura académica: transformar el conocimiento

Uno de los conceptos que subyacen en la educación escolar es el de *alfabetización académica*, que se refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p. 13). También señala las formas de razonamiento, las prácticas de lenguaje y los procesos para apropiarse de un discurso que permite integrarse a la comunidad profesional y científica.

Según indica Carlino, la *alfabetización académica* cuestiona que la lectura y la escritura se adquieran o se completen cuando se ingresa a la educación superior, o en algún momento de una vez y para siempre. Por el contrario, implica retos constantes de buscar y comunicar frente a los diferentes destinatarios y contextos.

El concepto “alfabetización” se corresponde con el vocablo inglés “literacy” que se entiende como “cultura escrita” y se refiere al universo de prácticas letradas más amplias que las abarcadas en el término “alfabetización”. “Por literacy se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras” (Carlino, 2005, p. 14).

Ante este panorama es importante integrar el sentido de aprendizaje como comprensión, que permite el hacer, replantear o solucionar algo nuevo con lo que se sabe. Una noción de aprendizaje que destaca así la comprensión es la que apunta David Perkins: “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (en Stone Wiske, 2003, p. 70), que en este caso se apreciaría en la producción del ensayo.

En este sentido, Beck y McKeown (en Resnick, 1989) señalan que también la lectura debiera comprenderse como un proceso creativo semejante a la escritura: “Ya no se considera que la lectura extrae el mensaje de un texto, sino que es un proceso activo y complejo en el que un lector aplica información de varias fuentes simultáneamente para construir un significado” (p. 47).

En el entorno académico es claro que los textos que se busca promover son aquellos que proponen una transformación del conocimiento frente a sólo “decir un conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987, pp. 10-12). Más allá de obtener información, implica alterarla hacia un fin distinto al referido en el texto original y, por lo tanto, también de modificar el saber que se tenía al empezar la escritura del nuevo texto: “La persona con una alta cultura escrita no solo comprende la información sino que la transforma para un nuevo propósito” (Flower, 1990, p. 5). La transformación sucede entonces a partir de dos procesos que realiza la persona que escribe: la lectura de textos que ofrecen el saber de una disciplina y la propia experiencia frente a ese saber.

Uno de los tipos textuales de más complejidad, que frecuentemente solicitan en la universidad, son los argumentativos como el ensayo. Estos textos poseen características que permiten dicha transformación al requerir el planteamiento de una tesis o punto de vista del asunto. La sustancia de los textos argumentativos son las ideas sobre temas relevantes para la vida y las reflexiones profundas relacionadas con el saber de una disciplina; lo que implica interpretar y disponerse a pensar de forma crítica.

Como afirma Jerome Bruner en *The Culture of Education*, el nivel de comprensión de un tema determinado que logra el estudiante está dado a partir de la contextualización y organización de las ideas del nuevo texto, que observan la transformación del saber y que pueden ser enfrentadas con otras interpretaciones del asunto, por lo que no se toman como la última respuesta (en Ochoa Solís, 2015).

Para escribir un ensayo es fundamental entender la escritura como un proceso que integra diversas etapas de elaboración y de corrección de borradores o versiones previas a la versión final. Este proceso implica seguir un modelo que plantee no sólo repetir la información leída, sino su comprensión en una nueva propuesta: “Para tener en cuenta esta interacción entre el procesamiento de textos y el procesamiento del conocimiento, es

necesario contar con un modelo de complejidad considerablemente mayor que el modelo de conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987, p. 11).

De acuerdo con Smith (1994), los textos modelo permiten que el estudiante tenga la colaboración de los escritores: mientras lee, involuntariamente atiende a la ortografía y a otros aspectos formales de la escritura. El estudiante también va escribiendo el texto a medida que lee, acentuándolo, puntuándolo; y es capaz de leer como un escritor (Smith, 1994, p. 39) cuando hace pausas porque quisiera repasar cierto pasaje que le ha parecido especial, cuando se sorprende ante una palabra novedosa, cuando lee como alguien que tiene la intención de escribir y se siente parte del club de escritores. He ahí la importancia de los buenos modelos.

2.3. La interpretación de la obra de arte

... la experiencia de lo bello y, en particular, de lo bello en el arte,
es la evocación de un orden íntegro posible,
dondequiera que este se encuentre.

(H. G. Gadamer, 2012, p. 85)

La conceptualización del arte y de la obra de arte ha cambiado considerablemente durante las diferentes épocas, por ello es conveniente precisar la óptica desde la que se les observa en este trabajo. Tatarkiewicz (2001) apunta que “la categoría genérica a la que pertenece el arte no ha sido puesta nunca en duda: el arte es una actividad humana consciente” (p. 56), pero surgió la necesidad de diferenciarlo de las otras actividades humanas conscientes.

Tatarkiewicz, uno de los filósofos polacos más notables, ofrece un panorama de la evolución del significado del arte y construye una definición desde la concepción pluralista. Propone un estudio de seis rasgos que fueron considerados para distinguir el arte a través del tiempo. Hacemos un breve recuento de los seis rasgos de Tatarkiewicz (2001) para esbozar la complejidad del término: 1) El arte se distingue de las demás actividades conscientes porque produce belleza; 2) El arte se distingue porque reproduce la realidad, porque la imita; 3) El arte se distingue porque crea formas, construye cosas, le brinda la forma a la materia y al espíritu; 4) El arte se distingue por la expresión del artista, por su

intención al crear; 5) El arte se distingue porque produce la experiencia estética, y 6) El arte se distingue porque genera un choque, una fuerte impresión, similar a la de un golpe en el cuerpo (pp. 56-60).

Tatarkiewicz (2001) explica que dichas concepciones para distinguir el arte resultan, en algún punto, limitadas o amplias; sin embargo, señala que el arte es, de cierto modo, una conformación de todas ellas y que cualquier definición verdadera debiera incluirlas. Así, construye una de las definiciones más completas: “El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, si el producto de esta reproducción, construcción, o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque” (2001, p. 67).

En consecuencia, Tatarkiewicz advierte que la definición de una obra de arte es bastante parecida: “Una obra de arte es la reproducción de cosas, la construcción de formas o la expresión de un tipo de experiencias que deleiten, emocionen o produzcan un choque” (2001, p. 67).

De acuerdo con la definición de Tatarkiewicz, el que contempla una obra de arte estaría vinculado, entre otros aspectos, con “la expresión de un tipo de experiencias que deleiten, emocionen o produzcan un choque” (2001, p. 67). La palabra “experiencia” se ha usado en diversos campos, en ocasiones sin precisarse con claridad. Larrosa (2007) explica que “*Ex-per-ientia* significa salir hacia fuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung* que tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar” (p. 34). Así, la experiencia es ese acontecimiento que sucede en nosotros, que nos atraviesa, y al hacerlo deja una herida que nos abre hacia otras posibilidades: a una transformación.

Si bien observar un cuadro puede causarnos placer, nunca se reducirá solo a ello. Gadamer explica (2016) que la obra de arte manifiesta que algo ha acontecido y que “lo sucedido corresponde a un suceder que puede reactivarse y recrearse. [...] *el arte de volver a hacer hablar algo* exige esta lectura de la lectura [...] *el arte de volver a hacer hablar algo es el dejarlo hablar*” (pp. 27-28).

De tal forma, mirar una obra como *La noche estrellada* (1889) de Vincent Van Gogh “No es un mero mirar, sino ir a ella, darle vueltas, entrar y, dando pasos, construirla para nosotros” (Gadamer, 2016, pp. 27-28). Así, posiblemente la memoria haga volver los azules nocturnos que hemos contemplado, o imaginemos la inmensidad del mar que

contenemos. Si estudiamos las estrellas, tal vez notemos que los puntos de luz de la obra son los astros Castor y Pollux en la constelación de Géminis y las estrellas Dubhe, Merak, Pechda y Megrez de la Osa Mayor (Moebius, s. f., párr. 10-11), entre otros, posicionados como estaban el 19 de septiembre de 1889 a las 5:00 de la mañana. Algunos desearemos cantar, como Don McLean al componer la canción “Starry Starry Night”, en la que le dice a Van Gogh: “Ahora entiendo lo que trataste de decirme y cómo sufriste por tu cordura, cómo trataste de liberarlos, pero ellos no querían escuchar, no sabían escuchar, pero quizás escuchen ahora” (1971).

Dialogamos con la obra al anticiparnos y retroceder en torno a ella, de forma que se da un intercambio articulado que mutuamente se enriquece, para finalmente fundirse en algo que se declara (Gadamer, 2016): “*Aussage* (declaración) dialoga con *Auslegung* (interpretación) [...]. Interpretar no es otra cosa que leer” (Gadamer, 2016, p. 28). Existe una especie de pertenencia entre el intérprete y la obra, que se genera en el retorno del lector a ella y que implica un comprender:

En la percepción cotidiana, comprender un objeto es integrarlo a un mundo de objetos exteriores en el cual se despliega nuestra praxis. En cambio, el objeto estético no me empuja a nada exterior a él, constituye un mundo por sí mismo. El contemplador se convierte en *mirada* [...] como dice Plotino hablando de la belleza inteligible; se identifica con el objeto contemplado. [...] Shopenhauer decía [...] que en la vivencia estética ‘somos puros sujetos de conocimiento’ y que en ella la representación y el sujeto cognoscente están identificados en la conciencia; lo que entonces conocemos [...] no es la *cosa* sino la *idea* (Plazaola, 1999, pp. 303-304).

Como explica Max Bense (1960), contemplamos una co-realidad y no la realidad, y esa co-realidad es sustancialmente apariencia, pues el componente de lo bello se da en una concordancia de apariencia. Una cosa es estética en relación con quien la mira estéticamente: “[...] la esencia de lo bello no consiste en *algo* que aparece, sino en ese *aparecer*” (Hartmann en Plazaola, 1999, p. 304).

La obra de arte declara un mundo no como un cúmulo de cosas que existen, o como algo que es posible mirar: “El mundo es la conciencia que se enciende como una luz para

dar cuenta al hombre de su existencia y de su posición en medio de los otros seres existentes” (Heidegger, 2014, p. 16). Así, en la obra de arte está en ejecución la verdad:

La verdad es la lucha primordial, en que cada vez de una manera se conquista lo patente en cuya escena entra y de la cual se retira todo lo que se muestra y surge como ente. De cualquier modo que la lucha estalle y acontezca, los luchadores, alumbramiento y ocultación, se separan a causa de ella. Así se conquista lo abierto del campo de la lucha. [...] La verdad sólo se instala como lucha en un ente que se produce, de modo que abre la lucha en ese ente, es decir, desgarrándolo. [...] La desgarradura conformada es la unión del resplandor de la verdad. (Heidegger, 2014, pp. 83-86).

La lucha no es entendida como una discrepancia en la que sólo hay destrucción, es más bien una entrega: los contendientes se alzan cada cual para entregarse a la singularidad oculta de su propia naturaleza, del ser. No lo hacen testarudamente, cuanto más intensa es la lucha “tanto más tenazmente se abandonan los luchadores a la intimidad de la sencilla conformidad consigo mismos (Heidegger, 2014, p. 71).

Heidegger (2014) expresa que hay que entender la verdad como la sustancia de lo verdadero, y que esta sustancia “nos es familiar como lo correcto de las representaciones, se levanta y cae con la verdad como la desocultación del ente” (p. 73). Para Heidegger el ente se halla en un claro, un centro alumbrado por una luz que está dentro y más allá de él, que escasamente conocemos: “Sólo esta luz nos ofrece [...] un tránsito al ente que no somos nosotros y una vía de acceso al ente que somos nosotros mismos. Gracias a esta luz el ente está descubierto en ciertas proporciones que son cambiantes” (p. 75).

Así, la verdad únicamente se aloja como lucha en un ente, y al producirse la lucha lo desgarrar (Heidegger, 2014). Tal herida o desgarradura entrega lo que estaba oculto, lo revela y lo restablece en lo abierto, en un nuevo orden: “La acción de la obra no consiste en un efectuar. Se funda en un cambio que acontece por virtud de la obra, el cambio de la desocultación del ente y esto es decir del ser” (Heidegger, 2014, p. 95).

De tal forma, contemplar una obra introduce las vivencias del ser humano en la propiedad de la verdad que sucede en la obra: “la contemplación de la obra como saber es

el sereno estado de interioridad en lo extraordinario de la verdad que acontece en la obra (Heidegger, 2014, p. 90).

Así, después de la lucha reordenamos lo que parecía desplomarse, una especie de conflicto se aclara, es lo que Gadamer (2016) llama ‘testimonio de orden’ y que se refiere al brío del equilibrio espiritual que conforma nuestra existencia:

En la obra de arte acontece de modo paradigmático lo que todos hacemos al existir: construcción permanente del mundo. En medio de las ruinas del mundo de lo habitual y lo familiar, la obra de arte se yergue con una prenda de orden; y acaso todas las fuerzas que soportan la cultura humana, descansan sobre eso que nos sale al paso de un modo ejemplar en el hacer del artista y en la experiencia del arte: así que una y otra vez volvemos a ordenar lo que se nos desmorona” (2016, p. 93).

Gadamer (2016) explica que la obra es el fruto de ciertas lecturas y que por ello es genuino interpretarla: “Todo el que hace la experiencia de la obra de arte involucra ésta por entero en sí mismo, lo que significa que la implica en el todo de su auto-comprensión en cuanto que ella significa algo para él” (Gadamer, 1993, p. 2).

2.4. El ensayo: fundamentos y cualidades

De todas las formas de literatura, el ensayo es el que menos requiere el uso de palabras largas. El principio que lo controla es simplemente que debe dar placer; [...] Debería dejarnos hechizados con su primera palabra, y solo deberíamos despertar, renovados, con la última. En el intervalo podemos pasar por las más diversas experiencias de diversión, sorpresa, interés, indignación; podemos elevarnos a las alturas de la fantasía o sumergirnos en las profundidades de la sabiduría con Bacon [...]. El ensayo debe darnos una vuelta y abrir el telón de todo el mundo.

(V. Woolf, 2015, p.1)

Este apartado expone los cimientos y las características del Ensayo que determinan el marco para la escritura del ensayo de los alumnos. Aunque existe dificultad para definir de

manera suficiente este género, como ha sucedido con otros como la novela, revisamos algunas definiciones de ensayistas que derivan las particularidades del ensayo, y también las características comunes más notables que los estudiosos identifican en el contexto de diversas obras ensayísticas.

Iniciamos con la definición de Ensayo planteada en la obra del filósofo francés Michel de Montaigne (1533-1592), al que la crítica literaria clásica señala como el creador del género ensayístico (Gómez-Martínez, 1999). Montaigne ofrece en su ensayo número 50, “De Democritus et Heraclitus”, del libro primero, una definición que en nuestros días sigue siendo valiosa:

Es el juicio un instrumento necesario en el examen de toda clase de asuntos, por eso yo lo ejercito en toda ocasión en estos *ensayos*. Si se trata de una materia que no entiendo, con mayor razón me sirvo de él, sondeando el vado desde lejos; y luego, si lo encuentro demasiado profundo para mi estatura, me detengo en la orilla. El convencimiento de no poder ir más allá es un signo del valor del juicio, y de los de mayor consideración. A veces imagino dar cuerpo a un asunto baladí e insignificante, buscando en qué apoyarlo y consolidarlo; otras, mis reflexiones pasan a un asunto noble y discutido en el que nada nuevo puede hallarse, puesto que el camino está tan trillado que no hay más recurso que seguir la pista que otros recorrieron. En los primeros el juicio se encuentra como a sus anchas, escoge el camino que mejor se le antoja, y entre mil senderos decide que éste o aquél son los más convenientes. Elijo al azar el primer argumento. Todos para mí son igualmente buenos y nunca me propongo agotarlos, porque a ninguno contemplo por entero: no declaran otro tanto quienes nos prometen tratar todos los aspectos de las cosas. De cien miembros y rostros que tiene cada cosa, escojo uno, ya para acariciarlo, ya para desflorarlo y a veces para penetrar hasta el hueso. Reflexiono sobre las cosas, no con amplitud sino con toda la profundidad de que soy capaz, y las más de las veces me gusta examinarlas por su aspecto más inusitado. Me atrevería a tratar a fondo alguna materia si me conociera menos y me engañara sobre mi impotencia. Soltando aquí una frase, allá otra, como partes separadas del conjunto, desviadas, sin designio ni plan, no se espera de mí que lo haga bien ni que me concentre en mí

mismo. Varío cuando me place y me entrego a la duda y a la incertidumbre, y a mi manera habitual que es la ignorancia (1967, pp. 289-290).

El término *Essais*, con el que ejemplarmente Montaigne nombró sus textos, procede del vocablo latino ‘*exagium*’; este término refiere la acción de probar y pesar de forma exacta, que en su prolongación sugiere intento, prueba, examen (Moll Sureda, 2000) –en alemán Ensayo quiere decir intento–. Así, la palabra *Essais* sumerge al ensayista en una perpetua prueba, en una honda tarea intelectual frente a la vida.

Montaigne estableció la palabra Ensayo de forma peculiar en su obra: “Este es el único libro de su clase en el mundo; es de una intención indómita y extravagante. En él no hay nada tan digno de ser notado como su singularidad” (1967, p. 364). En otras líneas se encuentra una especie de regocijo para expresar lo original de su creación y el giro individualista del género: “Los autores se comunican con el mundo en extrañas y peculiares formas; yo soy el primero en hacerlo con todo mi ser, como Miguel de Montaigne, no como gramático o como poeta, o como jurisconsulto” (1967, p. 782). Así, en 1580, con la publicación de los *Essais* de Montaigne, se configura el ensayo moderno. Poco después, en 1597, Francis Bacon también publica sus primeros ensayos (Gómez-Martínez, 1999).

Montaigne y Bacon fundan las bases del Ensayo al establecer una nueva forma de relación entre la persona y el objeto de conocimiento: “Con ambos escritores quedan fundamentados los pilares del nuevo género literario y se concede a éste su característica más peculiar: el ensayo es inseparable del ensayista” (Gómez-Martínez, 1999, p. 9). El Ensayo ofrece la duda como método y la resistencia al sistema establecido de pensamiento: permite conocer el universo desde un estado de continuo movimiento.

En los ensayos de Montaigne y Bacon se observa también la cualidad de que la exploración ensayística está referida “a una existencia particular y a una experiencia vivida de la duración” (Weinberg, 2006, p. 172), que ofrece un discurso que se va haciendo al decirse unido al acto de pensar:

Soltando aquí una frase, allá otra, como partes separadas del conjunto, desviadas, sin designio ni plan, no se espera de mí que lo haga bien ni que me concentre en mí mismo. Varío cuando me place y me entrego a la duda y a la incertidumbre, y a mi manera habitual que es la ignorancia (Montaigne, 1967, pp. 289-290).

En su definición, Montaigne desvela también que el Ensayo no busca ser exhaustivo o agotar el tema tratado: “Elijo al azar el primer argumento. Todos para mí son igualmente buenos y nunca me propongo agotarlos, porque a ninguno contemplo por entero” (1967, pp. 289-290).

Gómez-Martínez (1999) explica que hacia el siglo XVII ya se encontraba la palabra “Ensayo”, pero las acepciones que existían no hacían referencia a una composición literaria, pues era más bien diferenciada con la voz de “discurso” –como fue empleada por ejemplo por los escritores españoles Francisco de Quevedo en *Los sueños*, y Baltasar Gracián en *Agudeza y arte de ingenio*–. Fue hasta el siglo XIX que apareció, en el *Diccionario de la Academia Española*, para denominar una composición literaria –en la versión que conocemos en la actualidad: “Escrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales”–; aun así algunos grupos de la sociedad de entonces veían al Ensayo con desconfianza (Gómez-Martínez, 1999). A finales del siglo XIX las etiquetas quedaron atrás y en el siglo XX, en 1914, el filósofo y ensayista español José Ortega y Gasset ofrece una definición que sitúa al Ensayo en una posición de prestigio en los grupos intelectuales de la época:

Se trata, pues, lector, de unos ensayos de amor intelectual. Carecen por completo de valor informativo; no son tampoco epítomes –son más bien lo que un humanista del siglo XVII hubiera denominado ‘salvaciones’–. Se busca en ellos lo siguiente: dado un hecho –un hombre, un libro, un cuadro, un paisaje, un error, un dolor–, llevarlo por el camino más corto a la plenitud de su significado. Colocar las materias de todo orden, que la vida, en su resaca perenne, arroja a nuestros pies como restos inhábiles de un naufragio, en postura tal que dé en ellos el sol innumerables reverberaciones (*Meditaciones del Quijote*, p. 4).

La definición de Ortega y Gasset, aparecida tres siglos después que la de Montaigne, aunque ofrece cambios en su construcción, es en esencia la misma que la del francés. En ella se reafirma la cualidad subjetiva del Ensayo, el “yo” del autor, su experiencia y perspectiva.

A partir de la naturaleza subjetiva de cada ensayista, en los ensayos es recurrente

encontrar las notas de corte autobiográfico; como en Montaigne cuando declara: “Estas son mis fantasías, en las cuales yo no trato de dar a conocer las cosas, sino a mí mismo” (1967, p. 387), y en el fragmento de Ortega y Gasset: “Durante diez años he vivido dentro del pensamiento kantiano: lo he respirado como una atmósfera y ha sido a la vez mi casa y mi prisión” (1964, p. 65).

Desde el campo literario, posteriormente surgieron otras definiciones que intentaron precisar el Ensayo como género, y que recuperan algunas de las características que hemos mencionado. El crítico literario Bleznick señaló: “El ensayo puede definirse como una composición en prosa, de extensión moderada, cuyo fin es más bien el de explorar un tema limitado que el de investigar a fondo los diferentes aspectos del mismo” (1964, p. 6). Por su parte, el crítico Eduardo Gómez de Baquero lo definió así:

El ensayo es la didáctica hecha literatura, es un género que le pone alas a la didáctica y que reemplaza la sistematización científica por una ordenación estética, acaso sentimental, que en muchos casos puede parecer desorden artístico. Según entiendo el ensayo, su carácter específico consiste en esa estilización artística de lo didáctico que hace del ensayo una disertación amena en vez de una investigación severa y rigurosa. El ensayo está en la frontera de dos reinos: el de la didáctica y el de la poesía, y hace excursiones del uno al otro (1924, pp. 140-141).

En 1947, el filósofo y semiólogo alemán Max Bense, reflexiona sobre la configuración del Ensayo y su vínculo con la crítica. Para Bense, la forma del Ensayo es el estado crítico de espíritu al exponer la forma en que el ensayista examina el mundo para acercarse al conocimiento:

Escribe ensayísticamente quien compone experimentando, quien hace rodar su tema de un lado a otro, quien repregunta, palpa, prueba, quien atraviesa un objeto con su reflexión, quien vuelve y revuelve, quien parte hacia él desde diversos lugares y en su atisbo intelectual reúne lo que ve y prefabrica lo que el tema bajo la escritura deja ver cuando se logran ciertas condiciones. (2004, pp. 24-25).

Para Bense (2004), el Ensayo hace patente no tanto la subjetividad del escritor sino el tema que ensaya, dado que esa subjetividad genera las circunstancias con las que un asunto logra apoyar una composición literaria. No se pretende conocer un tema o escribirlo, sino experimentar con él, vincularlo literariamente. No se trata sólo de que el ensayista experimente con su texto, sino de que a partir de él conciba las condiciones para liberar el tema a la experimentación.

Uno de los textos magistrales sobre el Ensayo, que teje varias consideraciones para explicarlo y que ha sido relegado, posiblemente porque representa una dura crítica contra los neopositivistas, es *El Ensayo como forma* –escrito entre 1958 y 1959– del filósofo alemán Theodor Adorno. Adorno (2001) explica que el ensayo no permite que se le disponga autoridad ninguna, pues expresa lo odiado y lo amado, en vez de mostrar un espíritu creado de la nada. Que tanto el placer como el divertimento le son inherentes, y que se detiene en cuanto ya no tiene nada que decir. Señala que en el Ensayo los comentarios no son definitivos sino que provienen de reflexiones o interpretaciones anteriores. Que el lector de un Ensayo guarda en sí lo espontáneo de la ilusión subjetiva, dado que la interpretación no extrae nada que la misma interpretación no haya alojado:

El ensayo no comienza cada vez con Adán y Eva, sino con aquello de lo que quiere hablar; dice lo que se le muestra y lo que comprende, se interrumpe cuando siente que ha llegado al final y no cuando ya no queda nada para decir: de esta manera se le sitúa entre las locuras. Ni construye sus conceptos a partir de un principio, ni redondea constituyendo un final. Sus interpretaciones no son filología dura y sensata, sino, en principio, sobre interpretaciones según el veredicto automatizado de aquel entendimiento alerta que, como un alguacil, se pone al servicio de la estupidez y en contra del espíritu (Adorno, 2001, p. 2).

Para Adorno (2001) el Ensayo no se somete a las normas de la ciencia y de la teoría, pues el orden de las cosas sería el mismo que el de las ideas. El Ensayo no se asienta en una estructura cerrada, más bien se rebela contra las doctrinas que señalan que lo cambiante y lo momentáneo son deshonorosos para la filosofía. Adorno (2001) afirma que el Ensayo no busca lo eterno en lo peregrino sino eternizar lo pasajero. El Ensayo se aventura al error así

como cualquier aprendizaje, y se va volviendo verdadero mientras avanza y se configura a través de la escritura.

El ensayo conserva justamente en la autonomía de la exposición –una autonomía que le distingue de la comunicación científica– rastros de aquello comunicativo que a ésta le faltan. En el ensayo, las satisfacciones que la retórica quiere dar al oyente se subliman y se convierten en la idea de felicidad propia de una libertad para el objeto, la cual da al objeto más de su felicidad que no si éste fuese despiadadamente incorporado en el orden de la ideas. Siempre la conciencia científicista, dirigida contra toda representación antropomórfica, ha estado aliada con el principio de realidad e, igual que éste, es enemiga de la felicidad. Mientras que la finalidad de todo dominio de la Naturaleza ha de ser la felicidad, aquella siempre se la imagina, al mismo tiempo, como una regresión a mera Naturaleza (Adorno, 2001, pp. 14-15).

Adorno (2001) explica que el Ensayo no va en contra de los procedimientos discursivos lógicos:

El ensayo no es alógico; también él obedece criterios lógicos en la medida que la totalidad de sus frases han de estar unidas y ligadas con coherencia y exactitud. Ninguna contradicción puede permanecer porque sí, ha de ser fundamentada como una contradicción de la cosa; solamente que el ensayo desarrolla los pensamientos de una manera diferente a la lógica discursiva. Ni deduce desde un principio ni saca conclusiones a partir de observaciones singulares y coherentes. El ensayo coordina los elementos en lugar de subordinarlos; y no es sino la esencia de su contenido, y no la manera de exponerlo, aquello conmensurable con criterios lógicos (p. 16).

Entre los rasgos notables del Ensayo se encuentra su cualidad retórica y su carácter argumentativo. Según Weinberg (2006), distintos estudiosos del tema han identificado la relación entre la estructura del Ensayo y la lógica argumentativa:

[...] a pesar de su libertad creativa, la estructura de todo ensayo concreto remitiría a

una superestructura de ese tipo que cuenta con las partes retóricas tradicionales: exposición o planteamiento del problema, reunión de pruebas, argumentación propiamente dicha, conclusión. Dado que al lector no sólo le interesa lo que dice el ensayo sino cómo lo dice, este método nos permitiría “traducir” el ensayo en los términos de una argumentación diferente de la demostración científica, pero no por ello menos rigurosa (p. 181).

Efectivamente, en la obra ensayística de distintos autores podemos encontrar esta estructura del ensayo que recupera Weinberg, pero consideramos que es flexible dadas las características de libertad inherentes al género. Ante la dificultad vista para definir el Ensayo, recordamos la perspectiva del filósofo italiano Benedetto Croce, quien se rehusaba a dar clasificaciones por géneros dado que lo consideraba algo inadecuado a la sustancia de la obra literaria; sin embargo reconocía que, en cierto nivel, las clasificaciones son necesarias, no para limitar sino para orientar.

Dado el sentido argumentativo y literario que se observa en el ámbito escolar para el ensayo, destacamos la caracterización propuesta por Weinberg, que reúne “los rasgos mínimos” del Ensayo. Weinberg (2006) señala que el listado queda sujeto a discusión y a que se complete según las propias exploraciones del lector:

Prosa no ficcional; prosa de ideas; poética del pensar; punto de vista personal; discurso de origen situacional que supera a la vez dicho origen al inscribirlo en un horizonte más amplio de sentido; tratamiento de casi cualquier tema o asunto desde la perspectiva del autor; carácter dialógico, escéptico, portador de libertad expositiva; opinión fundamentada sobre algún asunto; carácter no acabado ni concluyente; tono polémico; despliegue de un juicio, en una apertura contemplada por el modo mismo de “discurrir”; apertura; provisionalidad; carácter interpretativo.

Los distintos autores han logrado hacer explícitos muchos de los rasgos del ensayo que están implícitos a la hora de la lectura: tratamiento de todos los temas a partir de un yo meditativo y central; fusión de lo privado y personal con lo intelectual y conceptual; situacionalidad; énfasis en la experiencia; actitud

comentativa del yo en el mundo; dialogismo, libertad y flexibilidad para organizar los contenidos semánticos.

En suma: en su mínima expresión, el ensayo puede ser pensado como toma de posición y desarrollo discursivo de una interpretación, que permite el despliegue de un juicio sobre alguna cuestión del mundo, que traduce una visión personal y fundamentada en la propia experiencia y las propias indagaciones sobre alguna cuestión: una “retórica del yo” que es a la vez un reexamen del mundo a partir de los valores, y de allí su consideración de todo tema como problema y la conversión de todo problema en tema (p. 191).

La caracterización expuesta identifica al Ensayo como un híbrido y muestra su complejidad para clasificarlo, como refiere Adorno (2001): “la ley formal más íntima del ensayo es la herejía. En la cosa, mediante la violación de la ortodoxia del pensamiento, se hará visible aquello que ella pretende mantener invisible y que, secretamente, constituye su fino objetivo” (p. 17). El ensayo se permite una libertad formal y temática que más bien incomoda el ambiente regulado del saber organizado.

En cuanto a la extensión del Ensayo, es relevante señalar que se busca lograr su unidad. Gómez-Martínez (1999) explica que la unidad del Ensayo es interna, viva y que se refiere a la unidad literaria, artística, que no tiene que ver con la cantidad de páginas, sino con “el diálogo íntimo del ensayista consigo mismo” (p. 40).

El programa de estudio de la asignatura de TLRIID III (2016) del CCH propone dos tipos de ensayo: uno literario y otro académico, de la siguiente manera (pp. 67-68):

Características del ensayo literario

- Intención estética •Originalidad
- Polémica •Diálogo con el lector
- Lenguaje retórico •Libertad temática
- Tono subjetivo •Actitud crítica

Características del ensayo académico

- Propósito •Premisas •Tesis
- Argumentos •Conclusión
- Aparato crítico

En el estudio se concibe al Ensayo a partir de las características expuestas por Weinberg, que abarcan de forma flexible la clasificación planteada en el programa de TLRIID III; y se retoma la propuesta de S. Barnet y H. Bedau (2005), más parecida al ensayo académico, para configurar la rúbrica de evaluación.

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL

Esta sección refiere los factores que conforman el contexto en el que se desarrolla la investigación. Se estructura en cinco partes: la primera, ofrece un panorama general del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); la segunda, explica en qué consiste el modelo educativo del Colegio que se espera alcanzar con el ejercicio académico; la tercera, presenta el enfoque disciplinario y didáctico de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID); la cuarta, plantea la aportación esperada de la asignatura de TLRIID en el perfil del egresado del CCH y, la quinta, expone las características de la población estudiantil del Colegio.

3.1. Panorama del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

El aprendizaje y el pensamiento siempre se sitúan en un entorno cultural y siempre dependen de la utilización de los recursos culturales. Incluso la variación individual en la naturaleza y el uso de la mente puede atribuirse a las variadas oportunidades que ofrecen los diferentes entornos culturales, aunque estas no son la única fuente de variación en el funcionamiento mental.

(J. Bruner, 1996, p. 4)

El contexto que enmarca esta investigación es el correspondiente al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Sur, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El CCH es uno de los dos sistemas de bachillerato de la UNAM, junto con el de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y surgió en los años 70: el proyecto fue aprobado en la sesión del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971. Se originó con la finalidad

de brindar una formación secundaria de nivel superior al estudiante, que le diera acceso a comprender dos lenguajes considerados fundamentales: el español y las matemáticas, así como dos métodos para el estudio del hombre y de la naturaleza: el histórico y el experimental. Además, el plan incluyó enseñar a los estudiantes a traducir un idioma extranjero: el inglés o el francés.

La formación académica del plan de estudios del CCH, es decir, el Modelo Educativo, es que el alumno *aprenda a aprender, aprenda a ser y aprenda a hacer*; que estudie e investigue por sí mismo nuevo conocimiento, dada la concepción de que la escuela le brinda los métodos fundamentales para adquirirlo.

Se plantea que un estudiante que sabe leer y escribir y que tiene la vivencia del método histórico y experimental obtiene las bases para estudiar cualquier especialidad y desarrollar alguna profesión. El Colegio propuso brindar una cultura general que ofreciera al estudiante varias opciones en las que las materias básicas se relacionen directa o indirectamente con otras, por ejemplo, las matemáticas con la estadística y con la lógica, “y ésta última ligada al español como forma de expresión de las ideas, de la exposición, y del razonamiento” (González Teyssier y García Palacios, 2013, p. 76). La elección de materias obligatorias del CCH se basó en aquellas que son un pilar para desarrollar otras materias.

3.2. El modelo educativo del CCH

El Modelo Educativo del CCH se concibe como un órgano innovador de la Universidad. Está sustentado en el constructivismo, que propone bases distintas al enfoque enciclopedista que prevalecía antes de 1971 en los sistemas educativos de la época. Su propósito central es que el alumno desarrolle las habilidades necesarias para el dominio de las principales áreas de la cultura.

El sentido vanguardista del modelo del CCH se fundamenta en principios que siguen siendo vigentes. Los elementos o *ejes* que lo conforman son: la noción de cultura básica, el alumno como actor de su formación, el profesor como orientador en el aprendizaje y la organización académica por áreas (García, 2002, pp. 1-4).

La propuesta de la *cultura básica* surge de la necesidad de romper con la enseñanza de los conocimientos aislados. Ante la imposibilidad de enseñarlo todo, propone seleccionar los contenidos esenciales, y vincular una actitud humanística de las ciencias con una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad.

El CCH es un bachillerato de cultura básica que se propone formar al alumno por medio de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que propicien en el egresado un desempeño más creativo, responsable y comprometido con la sociedad y que a la vez lo posibilite para continuar estudios superiores (Modelo Educativo del Bachillerato del Colegio, 1996, pp. 35-36).

El plan de estudios de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH) señala que la noción de *cultura básica* implica que el estudiante desarrolle las capacidades de aprender a aprender, aprender a hacer, y aprender a ser, que conforman los principios pedagógicos del Colegio.

De acuerdo con los principios mencionados, el modelo se centra en aspectos formativos más que en la transmisión de conocimientos. Concibe al *alumno como actor de su formación*: como un ser que participa activamente en su proceso educativo, capaz de construir su conocimiento y de aplicarlo flexiblemente en una situación determinada. Este proceso autónomo del estudiante debe ser orientado por el profesor, en su papel de guía en el proceso de formación.

El otro de los ejes del modelo corresponde a *la organización académica por áreas*, que integran una visión humanística y científica del conocimiento. En conjunto, las áreas favorecen el desarrollo de la propuesta para propiciar el aprendizaje “de una mayor cantidad de conocimientos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, con la finalidad de desempeñarse como ciudadanos y ciudadanas conscientes, reflexivos, críticos y propositivos” (*Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, 2016, p. 7).

Las cuatro áreas que integran las materias del Plan de Estudios del Colegio son: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social, y Talleres de Lenguaje y

Comunicación. Actualmente, este Plan de Estudios es un modelo educativo para innumerables bachilleratos de todo el país incorporados a la UNAM.

Debido al interés de seguir brindando calidad en la enseñanza y el aprendizaje a las nuevas generaciones, el CCH ha realizado actualizaciones en su Plan de Estudios. Los trabajos de revisión del Plan se iniciaron en 1991 y llevaron a la creación del Plan de Estudios Actualizado (PEA). Este proceso de evaluación concluyó en 1996, con la aprobación de las modificaciones por parte de los órganos colegiados correspondientes. Posteriormente, se realizó otro ajuste a los programas en 2001, y el más reciente en el 2016. El proyecto del Colegio sigue vigente gracias a las actualizaciones que permiten su evolución.

El modelo educativo del CCH se sustenta en el principio: *Aprender a aprender*, al que acompañan el *aprender a hacer* y *aprender a ser*. El modelo sigue los principios educativos del modelo de aprendizaje para el siglo XXI de la UNESCO que busca “que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, p. 13): aprender a convivir. La propuesta educativa del Colegio plantea que la educación de los estudiantes abarque los ámbitos: personal y social, para que los jóvenes alcancen un crecimiento armónico y contribuyan a la formación de una mejor sociedad.

Los principios: *Aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser* son fundamentales en este estudio. Brindan las bases para reconocer la orientación de la práctica docente y para situar los aprendizajes de los estudiantes en el panorama educativo trazado a nivel nacional y a escala mundial en el siglo XXI.

3.2.1. *Aprender a aprender*

Aprender a aprender es un término de dimensiones múltiples que implica habilidades de pensamiento complejas, componentes metacognitivos, autoestima y autorregulación. Tales elementos constituyen la base para aprender durante la vida y favorecen que el estudiante desarrolle nuevos conocimientos por sí mismo: se responsabiliza de su aprendizaje y es la figura central del proceso educativo (Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013).

El *aprender a aprender* puede revelarse de diversas maneras, por ejemplo: con la toma de conciencia del estudiante acerca de su proceso de construcción de nuevos saberes, el reconocimiento de la forma como puede relacionar tales conocimientos con otros, así como al identificar sus habilidades o inteligencias para aprender mejor. El fruto de ello es que logra plantearse metas, reconocer sus obstáculos así como sus objetivos, encontrar caminos para solucionar problemas y estimar sus éxitos (Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013). *Aprender a aprender* aproxima al estudiante a la metacognición, es decir, al autoconocimiento para explorar y reflexionar sus procesos de pensamiento y de aprendizaje:

La metacognición es un proceso mental de orden superior que capacita a los individuos para planear y monitorear sus aprendizajes, analizar sus propios desempeños e identificar las habilidades y estrategias requeridas para realizar las tareas y lograr sus metas. La metacognición juega un papel central en el *aprender a aprender* (Coutinho y Neuman, 2008, p. 132).

La capacidad de *aprender a aprender* se cristaliza cuando el estudiante: participa activamente en las tareas personales y escolares; tiene desempeños de comprensión que evidencian su atención en el propio proceso de aprendizaje; realiza búsquedas en diversas fuentes de información; vincula de manera flexible sus conocimientos con el entorno; tiene un comportamiento creativo; emplea el pensamiento crítico al cuestionar, argumentar y exponer sus ideas desde una perspectiva crítica, y transita el proceso de aprendizaje conscientemente con autorregulación (Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013).

De acuerdo con lo planteado, el *aprender a aprender* del modelo educativo se desarrolla cuando el estudiante emplea el enfoque de aprendizaje profundo para determinada tarea. Al preferir el enfoque profundo, el estudiante interpreta y reinterpreta su experiencia (Marton en Schmeck, 1988) a partir de su motivación intrínseca y del empleo de estrategias que revelan su intención de entender por sí mismo: de examinar de forma crítica los argumentos y de relacionar sus ideas con conocimientos previos (Entwistle, 2005). Lo que refleja una concordancia entre lo que busca desarrollar el modelo educativo

del Colegio, donde se realiza la investigación, y el marco teórico de los enfoques de aprendizaje que la sustenta.

3.2.2. *Aprender a hacer*

El *aprender a hacer* hace referencia a la forma de integrar los elementos procedimentales con los conceptuales y actitudinales en cada materia. Por parte de los profesores, se refiere a que ellos sean capaces de articular dichos elementos para propiciar que los estudiantes logren los aprendizajes propuestos.

Aprender a hacer conlleva desarrollar la capacidad de los estudiantes para leer diversos tipos de texto, solucionar problemas, expresar sus ideas, escribir textos, desarrollar proyectos, elaborar gráficas, manejar instrumentos de laboratorio, trabajar en equipo, cuidar su cuerpo, elaborar encuestas, entre otras prácticas (Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013).

El hacer beneficia el progreso de los estudiantes en los desempeños escolares, particularmente en aquellos que suponen contenido procedimental, pues “El aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos” (*Plan de estudios*, 2018, párr. 6).

3.2.3. *Aprender a ser*

La expresión de *aprender a ser* implica preparar a los estudiantes con diversas habilidades para comprender su entorno y desempeñarse en él de forma justa y responsable. Para ello, es necesario que los estudiantes afirmen los valores personales que conducen su vida, como: preservar la integridad, la salud, en general su bienestar. Conlleva responsabilizarse de vivir situaciones de autorrealización, de desarrollar el conocimiento de sí mismo y la personalidad, de proceder cada vez con mayor autonomía y principios (Delors, 1996).

Jaques Delors (1996) afirma que el siglo XXI requiere de personas excepcionales a las que hay que brindar oportunidades de experimentación y descubrimiento en el ámbito

artístico, estético, científico, deportivo, social y cultural. Es fundamental que la poesía y el arte obtengan un lugar más significativo para favorecer la creatividad y la imaginación, así como revalorar los conocimientos que surgen de la propia experiencia:

Aprender a ser [...] tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños. Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. Es ese sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. (Delors, 1996, pp. 107-108).

En el ámbito social, la manifestación de *ser* tiene una estrecha relación con el aprender a convivir. Una persona necesita desarrollar cierta comprensión de la existencia del *otro*, que inevitablemente implica el conocimiento de sí mismo. Si la persona se conoce, es capaz de comprender las reacciones de los demás. Un estudiante que aprende a ser en el ámbito individual y social establece acuerdos consigo mismo, con lo que le rodea; lo que favorece que tenga una actitud ética de superación y transformación continua. La finalidad de *aprender a ser* es aprender a respetar y apreciar a la comunidad, la capacidad de convivir en armonía para el buen desarrollo personal (Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013). La combinación de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, conduce al estudiante hacia un desarrollo integral: social y personal (Delors, 1996).

3.3. Enfoque disciplinario y didáctico de la asignatura de TLRIID

Otro nivel del contexto del estudio, desde donde parte la intervención, es el correspondiente a la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) que pertenece al área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio. Con

esta asignatura se pretende que el alumno adquiera aprendizajes que lo lleven a desarrollar la competencia comunicativa, que implica el uso de la lengua en un determinado contexto social de su vida.

Para lograr la competencia comunicativa, la asignatura de TLRIID se basa en el Enfoque Comunicativo, que hace énfasis en la noción del uso de la lengua más que en la enseñanza de la norma. Un estudiante con habilidad memorística puede llegar a aprender la regla, pero eso no lo capacita para comunicarse eficazmente en un contexto determinado, pues representa algo más complejo.

La competencia comunicativa es la suma de otras competencias que los alumnos deberán conjugar en su experiencia cotidiana, como usuarios de la lengua: competencia lingüística, estratégica –la relativa a la intencionalidad en el uso de la lengua–, sociolingüística, social o discursiva, semiológica, literaria. (*Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, 2001, p. 7)

El enfoque comunicativo también define el papel del profesor y del alumno como un factor fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El papel del profesor debe ser el de un orientador que fomente la participación y el diálogo de los estudiantes. En cambio, el rol del alumno es el de un ser activo, que se encuentra en el centro de la enseñanza y el aprendizaje, comprometido para tomar posesión de la cultura.

El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se imparte en cuatro cursos, conformados por las asignaturas obligatorias de TLRIID I, II, III y IV, correspondientes al primero, segundo, tercero y cuarto semestres. Para todos los cursos se enfatiza el sentido que propone el enfoque comunicativo, es decir, partir del texto como unidad de sentido, de trabajo.

El programa indica que si se parte del texto como unidad completa de sentido, se permite desarrollar actos comunicativos (procesos dinámicos, cooperativos, recursivos) de los textos. Bajo este enfoque se orienta a los estudiantes para que desarrollen estrategias y mecanismos para mejorar la producción y la comprensión de sus textos.

En los cuatro semestres, la asignatura de TLRIID propone un espacio en el que se pase naturalmente por diversas habilidades de forma constante y fluida: de la oralidad a la escritura, de la lectura a la investigación, y otra vez a la oralidad. Los contenidos deben plantear diversos retos cognitivos, procedimentales y actitudinales, ir de lo sencillo a lo complejo, relacionados e inmersos en contextos que forman parte de la vida del alumno.

El enfoque comunicativo de la asignatura es así congruente con el principio de aprender a aprender que conforma el modelo. *Aprender a aprender* propicia: que el alumno sea capaz de apropiarse de manera reflexiva y autorregulada del conocimiento, en una autonomía congruente a la edad; el desarrollo de los valores humanos, manifestados en actitudes; el aprecio por el rigor intelectual; la exigencia, y el trabajo sistemático.

De forma lógica, la propuesta del enfoque comunicativo demanda que el profesor también sea parte de esos actos comunicativos y de procesos dinámicos que le permitan renovar sus estrategias. Sin embargo, en mi trayectoria docente he observado que los profesores de TLRIID, en general, hacemos poco trabajo de academia que permita el intercambio de estrategias exitosas para el curso ordinario; con excepción de los profesores que forman parte de un grupo de trabajo, se trabaja de forma aislada.

3.4. TLRIID en el perfil del egresado CCH

El CCH plantea, en su *Misión y Filosofía* (2018), que el perfil del egresado que se busca es el de un estudiante que posee conocimientos en las principales áreas del saber, que desarrolla una conciencia de cómo aprender, y es capaz de aplicar esos conocimientos en la solución de problemas reales; lo que implica que se desempeña de forma integral y teje relaciones interdisciplinarias.

Además de la construcción de conocimientos, el CCH promueve que sus estudiantes desarrollen valores y actitudes éticas que los lleven a incorporarse a la vida laboral. Para ello, considera fundamental propiciar que el alumno tenga oportunidades de manifestarse con sensibilidad, creatividad, honradez, solidaridad y respeto en el entorno escolar, para que después pueda desempeñarse de esa forma en la vida.

En complemento con los conocimientos, valores y actitudes, se busca que el

estudiante desarrolle diversas habilidades: el empleo del pensamiento reflexivo, analógico, inductivo y deductivo; la comprensión del significado de conceptos; la capacidad para realizar análisis, formular conjeturas, construir argumentos válidos y aceptar o refutar los de otros; fomentar la comprensión de textos científicos, tanto escolares como de divulgación, y la valoración del conocimiento científico en todos los campos del saber.

En particular, los contenidos que plantea el programa de TLRIID III abarcan la lectura de textos de: editorial, caricatura política, comentario analítico, ensayo literario y ensayo académico, novela, poesía y texto dramático, que complementan la construcción del aprendizaje de los otros tres semestres en la asignatura de TLRIID (*Programas de Estudio Área de Talleres de lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, 2016). A partir de esos contenidos, el TLRIID III contribuye en la formación que brinda el CCH, en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para buscar que sus egresados sean capaces de:

- Hacer un uso comunicativo de la lengua tanto en su manifestación oral como en la escrita.
- Leer diversos tipos de textos, incluyendo los icónico-verbales.
- Distinguir las diferencias de sentido entre los textos narrativos, expositivos argumentativos.
- Escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización, revisión.
- Promover el trabajo permanente de obtención de conocimientos con las diversas herramientas de las que proveen los procesos para realizar una investigación documental.
- Saber dónde buscar para obtener información antes de construir su propio conocimiento.
- Buscar con eficiencia información, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías.
- Incluir en la construcción del conocimiento lo que aportan los textos verbales, icónico-verbales, y los textos audiovisuales.
- Desarrollar aprendizajes cooperativos.
- Ser parte de una formación humanística.

- Desarrollar el gusto por la lectura de textos literarios.
- Reconocer al texto literario como una expresión artística mediante la cual se da una comunicación singular.
- Promover una educación en valores donde destaquen la interacción, la negociación para establecer acuerdos, el respeto a las ideas del otro y a la diferencia.
- Fomentar la indagación crítica en los usos de la lengua, marcados por la clase social, el origen geográfico, el sexo, *status* y edad, que condicionan el valor desigual de las palabras y de las lenguas.
- Respetar la información que no es propia al investigar, citando con exactitud las fuentes y reelaborando el conocimiento con respeto a las ideas ajenas.
- Emplear estrategias adecuadas para leer de manera autónoma textos escritos en inglés o en francés.
- Ingresar a los diversos campos del saber por medio del conocimiento de una lengua extranjera.
- Promover una dimensión ética en los usos de la lengua, fundamental para ser parte de una sociedad que quiere crecer democráticamente, construyendo una educación lingüística crítica que permita evitar cualquier prejuicio sobre usos geográficos y sociales.
- Utilizar las formas lingüísticas que permiten nombrar en femenino y masculino a unas y otros para evitar el sexismo en el uso de la lengua (*Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, 2006, pp. 93-94).

Los aprendizajes que establece el Programa de Estudio están fundamentados en diferentes nociones y autores que han abordado su problemática: el aprendizaje memorístico, el aprendizaje significativo, el constructivismo, el diseño retrospectivo, la enseñanza para la comprensión, entre otros (García, 2004).

En la asignatura de TLRIID, el aprender se define como “la construcción de significados y de atribución de sentido a lo que se aprende, y ello implica conocimientos, capacidades, sentimientos, actitudes” (*Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, 2006, p. 83); se busca orientar el aprendizaje de la literatura y la

lengua hacia prácticas reales, de forma que tanto el profesor como el alumno identifiquen con claridad qué se aprende, cómo y para qué se aprende.

Estos aspectos subyacen en el programa de TLRIID III, en el que se inserta la investigación; mismos que forman parte del contexto de estudio y del perfil del egresado. El programa de TLRIID III, en la Unidad IV. “Ensayo literario. Ensayo Académico”, tiene el propósito de aprendizaje de que al finalizar la unidad “el alumnado: redactará un ensayo académico a partir de la lectura, el análisis y el contraste de ensayos literarios y académicos, para el incremento de su habilidad argumentativa” (*Programas de Estudio Área de Talleres de lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, 2016, p. 67).

3.5. Características de la población estudiantil del CCH

En sus cinco planteles, el CCH incorpora 54% de los estudiantes de bachillerato de la UNAM, mientras que la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) el 46%. La edad promedio de los estudiantes es de 16.75 años: 16.73 en la ENP y 16.77 en el CCH (Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas, 2015, p. 31); es decir, que los profesores del CCH trabajan con adolescentes. El programa de TLRIID III está ubicado en el tercer semestre del Plan de Estudios del CCH, por tanto la edad de los estudiantes en este curso es de 17 años.

Algunas de las características que presenta el joven adolescente son: que buscan y consolidan su identidad, así como los valores; son capaces de discrepar, argumentar y entender puntos de vista; cuestionan los valores de los padres; suelen relativizar la conducta moral, y están en crisis para distinguir, elegir, decidir o resolver (Valdez, M. J., 2003, p. 245-255). Por ello, es importante que el profesor sea un buen guía que apoye a sus alumnos en su tránsito hacia la madurez, orientándolo para desarrollar sus habilidades con autonomía.

Vygotsky sostiene que el desarrollo intelectual de los individuos no puede concebirse como independiente del medio social. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual

(1992, p. 91); es por eso que la sociedad juega un papel trascendente en la formación de conceptos. Una sociedad que deja huella de su existencia en el arte.

Dadas las características de los estudiantes, es importante que el profesor lleve a cabo estrategias que los ayuden a relacionar los contenidos con su estar en el mundo, a través de tareas significativas, que los lleven a tener enfoques profundos de aprendizaje para lograr precisamente su autonomía. Vincular las tareas académicas de los estudiantes a situaciones que viven fuera del aula ayuda a estimular la capacidad intelectual, su motivación, demanda la formación de nuevos conceptos, habilidades y actitudes.

Un aspecto sobresaliente en las nuevas generaciones, de la 2009 a la actual, es el incremento gradual en el uso del teléfono, computadora y acceso a internet, así como la disminución en el uso de fuentes como los periódicos y libros (*Proyecto Académico para la revisión curricular, Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico Académico*, 2009, pp. 34-35). Esta situación representa un gran reto para el profesor de nuestros tiempos.

El estudio de Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas (2015, pp. 32-33) revela que casi el total de los estudiantes del CCH son solteros (98.9%), que el 53.1% de ellos reside en el Estado de México y el 46.8% en la Ciudad de México, en comparación con la ENP, donde el 80.2% reside en la Ciudad de México y 19.7% en el Estado de México. Los planteles ubicados en la zona sur de la Ciudad de México tienen menos estudiantes con residencia en el Estado de México; es el caso del CCH Sur, donde se ubica la investigación, que tiene 96.8% de estudiantes provenientes de la Ciudad de México y 3.2% del Estado de México.

Respecto al estado socioeconómico de los estudiantes, en una división de deciles (10 niveles) donde el decil 1 corresponde al nivel socioeconómico más bajo, el CCH tiene 12.1% de sus estudiantes en el decil 1 y 7.9% en el decil 10; en comparación con la ENP, por ejemplo, que presenta un resultado inverso de 7.6% en el decil 1 y 12.6% en el decil 10. A medida que se incrementa el nivel socioeconómico que señalan los deciles, los estudiantes del CCH tienen menor presencia; sin embargo, la población del CCH Sur tiene el 6.7% de su población en el decil 1 y el 14.8% en el decil 10, con una media de 6.14% frente a los otros cuatro planteles: Azcapotzalco (4.98%), Naucalpan (4.67%), Oriente (4.65%) y Vallejo (4.96%), lo que indica que el Sur tiene una concentración más

equilibrada de estudiantes en los deciles inferiores y superiores (Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas, 2015).

Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas registraron también el porcentaje de beca de los estudiantes tanto de la ENP como del CCH y los usos que le dan. Señalan que “con excepción del plantel Sur, el resto de los planteles del CCH mantiene porcentajes menores de posesión de beca con relación a la ENP” (2015, p. 38) y que la división en deciles de la posesión de beca muestra que existe un mayor porcentaje de estudiantes en los deciles más altos que gozan de beca, que el porcentaje ubicado en los deciles más bajos, así como un porcentaje mayor en el turno matutino que en el vespertino; lo que reflejaría que más porcentaje de las becas se destinan a aquellos con mejores condiciones socioeconómicas. Los estudiantes emplean la beca en mayor medida para lo siguiente: gastos de escuela (74.4%), pagar salidas al café, comidas, etc. (13.9%), pago del teléfono celular (0.5%), ayudar con los gastos del hogar (3.0%), compra de cosas personales (5.7%), ahorro (1.7%), pago de gastos de automóvil (0.5%) y otros (0.4%) (2015, p.39).

Otro aspecto relevante es conocer que, según la opinión de los estudiantes, la actividad cultural que realizan con más frecuencia es la de leer (27.1%), seguida de ninguna (25.2%), tocar música, instrumentos o cantar (14.2%), ir a museos (8.4%), ir al cine (7.6%), danza (7.6%, con más participación de mujeres), pintura (4.7%), actuar (2.8%) y *graffiti* o arte urbano (1.3%) (Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas, 2015, p. 112). Lo que permite observar la poca relación que existe con las artes, incluso con la lectura, que tiene el porcentaje más alto.

El abandono escolar es también una cuestión importante de considerar. Los estudiantes señalan que la razón principal para haber abandonado los estudios de bachillerato, por uno o más periodos es, en el turno vespertino, principalmente por problemas académicos (27.3%), problemas familiares (17.3%) y problemas de salud (14.4%); y en el turno matutino, primero por problemas de salud (18.8%), luego a causa de problemas emocionales (18.5%) y tercero, por problemas académicos (17.7%) (Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas, 2015, p. 68). Se observa que el turno matutino, en el que se realiza el estudio, es el que manifiesta problemas emocionales como la segunda causa de abandono escolar, incluso más que los problemas académicos.

Frente a las causas de abandono mencionadas se considera si los estudiantes tienen o no la intención de estudiar una carrera universitaria: el 98.0% refiere que sí, en contraste con el 2.0% que dice que no. La mayoría de los estudiantes expresa su aspiración de estudiar el nivel superior, y no se altera de forma importante debido a la distribución por deciles y planteles (Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas, 2015, p. 71).

Los aspectos mencionados conforman el contexto en el que se desarrolla la investigación. Como puede notarse, los estudiantes asisten de forma limitada a museos, no leen con frecuencia, tienen poca relación con el arte en general, y con el arte de la pintura (4.7%). Asimismo, la mayoría desea continuar su carrera universitaria, pero una de las causas centrales de que abandonen los estudios, en el turno matutino, después de los problemas de salud, se debe a problemas emocionales (18.5%), entre otras situaciones. Los fundamentos del CCH delinear un entorno escolar plural, que se interesa por favorecer la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico, un enfoque constructivista del conocimiento y la diversidad cultural.

Un aspecto fundamental del contexto es la sobrepoblación de estudiantes en las clases de la asignatura de TLRIID. Por lo general, son grupos de clase de 50 a 60 estudiantes. Esa cantidad impacta, en ocasiones, en la falta de sillas disponibles y en el espacio para interactuar dentro del salón, así como en el nivel de atención a la clase. Asimismo, la sobrepoblación puede impactar en la calidad del docente para atender los procesos de aprendizaje de los asistentes: en el mejor de los casos, lo impulsa a llevar a cabo una coevaluación con los estudiantes a través del diseño de instrumentos como la rúbricas y a generar mecanismos que favorezcan el enfoque profundo; o, en otros casos, a fomentar el enfoque superficial.

De acuerdo con Beltrán Herrera y Díaz Barriga (2011), el CCH es una institución educativa que guarda líneas de trabajo semejantes con los enfoques de aprendizaje de la escuela de Gotemburgo, como la misión: docencia, extensión de la cultura, investigación y difusión. Las investigadoras sugieren, que en esa dirección, el CCH debería “promover en sus integrantes una tendencia hacia el enfoque de aprendizaje profundo y una motivación intrínseca hacia la tarea. [...] fortaleciendo el vínculo de los contenidos curriculares con situaciones problema de relevancia y con la posibilidad de lograr aprendizaje complejo” (p. 128).

Este contexto anima la investigación para explorar formas de promover el enfoque profundo de aprendizaje de los estudiantes, a partir de la lectura de un texto de gran riqueza como la obra de arte pictórica llevada a la escritura ensayística, que ofrezca la posibilidad de reconocer en el arte un camino para aprender. Se indaga la posibilidad de propiciar la cognición desde la profundidad del sentimiento, que lleve a los estudiantes a motivarse para lograr la autonomía en la escritura que se busca con el modelo educativo aprender a aprender.

CAPÍTULO 4. EL MÉTODO

Este capítulo expone el método empleado en el presente estudio, cuyo punto central es conocer la formulación del mundo de los sujetos desde su propia voz. Desarrolla las características de la metodología cualitativa, los lineamientos del enfoque fenomenográfico de Marton y Säljö —basado en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia que tienen las personas con situaciones particulares—, y el diseño del estudio, que emplea la entrevista semiestructurada como instrumento central para recabar la información sobre la experiencia de los estudiantes.

4.1. Metodología cualitativa

Dice la leyenda que Cezanne comentó sobre Monet “¡Es sólo un ojo...pero *qué* ojo!”. Nuestra interpretación de esta historia es que ambos pintores ofrecieron a los contemporáneos y a las nuevas generaciones de pintores, no sólo su respectivo arsenal de técnicas efectivas, sino también ciertas maneras de mirar el mundo. La manera de Monet era diferente de la de Cezanne, pero, de hecho, era igualmente sabia y penetrante.

(A. Strauss y J. Corbin, 2002, pp. 11-12)

La metodología cualitativa es adecuada para estudiar el efecto de la interpretación de una pintura, llevada a la escritura ensayística, en el aprendizaje profundo del estudiante de bachillerato, porque ofrece un método flexible de investigación. El método cualitativo

potencializa la voz de los protagonistas, su construcción de significados y la influencia de ellos en su vida; se orienta hacia la comprensión de la complejidad de la experiencia vivida desde la perspectiva de las personas, y toma en serio sus acciones y palabras. Como señala Hernández Sampieri (2006):

Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes (p. 530).

El carácter cualitativo de la investigación subraya la mirada holística de las personas y de los acontecimientos de la vida (Taylor y Bogdan, 1996). Por ello, las situaciones, las personas o los grupos son apreciados como un todo y no como variables. Así, el investigador cualitativo examina a los sujetos en el contexto de las circunstancias en las que se encuentran y de su pasado. Esta mirada posibilita una comprensión profunda del fenómeno que se estudia, como destacan Denzin y Lincoln: “tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (2011, p. 49). En este caso, el significado que tiene para los estudiantes observar un cuadro y ensayar su interpretación acerca de él.

Como apuntan Taylor y Bogdan (1996), la investigación cualitativa tiene un proceso inductivo. Los investigadores no recogen los datos para evaluar modelos preconcebidos, sino que despliegan criterios y concepciones a partir de la información obtenida. De acuerdo con el sociólogo estadounidense Herbert Blumer (en Álvarez-Gayou, 2003), el diseño de los estudios cualitativos es flexible y también sus estrategias para la obtención de datos. La resolución de qué información conseguir y cómo obtenerla se decide durante el transcurso de la investigación; en contraste con formas predeterminadas de acopio de datos como la encuesta.

Flick (2007) apunta que la muestra, en un estudio de entrevista, por ejemplo, tiene que ver con la decisión de qué personas entrevistar. Una de las posibilidades para

determinar la muestra es definirla gradualmente durante el proceso de investigación, por lo que su tamaño no se encuentra fijado de antemano; uno de los criterios para definir su medida puede ser la *saturación*, es decir, cuando la información comienza a ser semejante.

En la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas. Si en la investigación cualitativa buscamos conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse. Sin embargo, es un hecho incontrovertible que hoy en día la investigación cualitativa, aun sin aspirar a la representatividad o a la generalización, se utiliza ampliamente en el mundo de los negocios y del mercado [...] y sus resultados frecuentemente se toman como base de decisiones que implican grandes cantidades de dinero (Álvarez-Gayou, p. 33).

Flick (2007) señala que la determinación para elegir la muestra oscila entre las finalidades de realizar un análisis lo más profundo posible y tratar de abarcar el campo con amplitud. Existen varios criterios para la selección gradual de la muestra, Michael Q. Patton (en Flick, 2007) ofrece las siguientes propuestas:

- [...] integrar deliberadamente los casos *extremos* o desviados. [...] Aquí, el campo en estudio se revela a partir de sus situaciones extremas para llegar a una comprensión del campo como un todo.
- [...] seleccionar los casos particularmente *típicos*, es decir, los casos en los que el éxito o el fracaso son realmente característicos para la media o la mayoría de los casos. Aquí, el campo se revela desde dentro y desde su centro.
- Otra propuesta apunta a la *variación máxima* en la muestra: integrar sólo algunos casos, pero aquellos que sean lo más diferentes posible, para revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo.

- [...] según la *intensidad* con la que los rasgos, los procesos, las experiencias, etc., interesantes se producen o se suponen en ellos. Se escogen los casos con la mayor intensidad o bien se integran y comparan sistemáticamente casos con intensidades diferentes.
- La selección de *casos críticos* apunta a aquellos en donde las relaciones que deben estudiarse se hacen especialmente claras [...].
- [...] seleccionar *casos* políticamente importantes o *sensibles* para presentar los hallazgos positivos en la evaluación de un modo más efectivo, lo cual es un argumento para integrarlos. Sin embargo, cuando pueden poner en peligro el programa como un todo debido a su fuerza explosiva, más bien se deberían excluir.
- [...] el criterio de *conveniencia*, que se refiere a la selección de aquellos casos que son los de más fácil acceso en determinadas condiciones. Esto puede ser simplemente para reducir el esfuerzo. Sin embargo, de vez en cuando, puede suponer la única manera de hacer una evaluación con recursos limitados de tiempo y personas (pp. 82-83) .

Vasilachis (2006) señala que el investigador es un instrumento esencial en cualquier estudio, y aunque lo que respalda la validez de su información es su adentramiento en el campo, debe cuidar su diseño con rigurosidad; para ello, propone lo siguiente: “a) adoptar un compromiso con el trabajo de campo, b) obtener datos ricos teóricamente, c) triangular, d) revisión por parte de los entrevistados, y e) revisión por parte de investigadores pares y ajenos a la investigación” (p. 92). Respecto al sentido de validez en los estudios cualitativos, existen diferentes perspectivas. Álvarez-Gayou (2003) señala que si bien las prácticas de triangulación pueden enriquecer la investigación, no las considera imprescindibles:

Más adecuado me parece que en la investigación cualitativa se hable de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a

las que se investiga y, en este sentido, será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir (pp. 31-32).

Los métodos cualitativos tienen un carácter humanista (Taylor y Bodgan, 1996), pues intervienen en la manera en que los investigadores observan a los sujetos. Examinar a las personas cualitativamente permite acercarse a conocerlas en su individualidad y experimentar en alguna medida sus vivencias en la sociedad; a través de este enfoque es posible aprender sobre los significados en torno a la muerte, el dolor o la belleza. Se logra un encuentro con “la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales” (Burgess en Álvarez-Gayou, 2003, p. 26).

Desde la perspectiva de los investigadores cualitativos todos los escenarios e individuos son valiosos de ser estudiados; a través de ellos puede conocerse algún aspecto de la vida social en sus formas peculiares. Como han dicho Taylor y Bogdan (1996), la investigación cualitativa es así un arte, que permite al investigador ser el artífice de su método: con sus variantes, las categorías emergen de la información obtenida y logran explicar los datos que las originan para esclarecer el asunto estudiado. De esa forma la investigación aporta razonamientos y procedimientos acerca del problema.

Concuerdo con la apreciación de Strauss y Corbin (2002) de que, probablemente, la mayoría de los investigadores que eligen la metodología cualitativa desean que su estudio tenga alguna repercusión, ya sea directa o indirecta para todos los lectores, y no solo para los del ámbito académico:

[...] como lo expresara de manera ingeniosa B. Fisher: “Vi que ser un intelectual no quería decir estar alejado de la vida de la gente, que podía conectarse de manera directa con los lugares donde la gente estaba en el mundo y con lo que pensaban sobre él” (Maines en Strauss y Corbin, p. 14).

La investigación cualitativa explora la subjetividad, busca comprender y explicar los significados y las formas de interactuar de un individuo o de un grupo; por ello necesita de

marcos referenciales en los cuales llevar a cabo su ejercicio. Como plantean Ivonne Szasz y Susana Lerner:

Se trata [...] de acercamientos que se fundamentan en diversas corrientes teóricas de la sociología, la psicología, la antropología, la lingüística, etcétera, que muestran la realidad subjetiva y la realidad social, íntimamente relacionadas, donde se inscriben las conductas y acciones humanas.

A su vez, estos acercamientos parten de producciones teóricas distintas, como el constructivismo social, la etnolingüística, la etnografía, la fenomenología, la búsqueda de interpretaciones y significados, así como el uso de diversas técnicas de recolección y análisis de la información, como la observación participante, las entrevistas individuales o grupales, el análisis de textos y testimonios, la historia de vida, o bien la combinación de éstas con herramientas derivadas de la estadística (en Álvarez-Gayou, 2003, p. 41).

Respecto a las limitaciones que emergen del método, Flick (2007) señala que los inconvenientes pueden surgir al mediar la guía de la entrevista, en este caso semiestructurada, con lo que se propone la pregunta de investigación; y que también puede haber obstáculos por la forma de participación del entrevistado.

Depende de la atención del entrevistador tomar decisiones adecuadas acerca de qué preguntas sería necesario hacer, y en qué momento del proceso, para indagar con mayor profundidad el asunto; así como dejar fuera alguna pregunta que ya se haya contestado o volver a la guía de la entrevista cuando el entrevistado se aleja del tema. El entrevistador necesita buen pulso para integrar aspectos necesarios de la guía de la entrevista y al mismo tiempo ser sensible con el entrevistado sobre los asuntos que le resultan más relevantes. Como apunta Flick, “estas decisiones, se pueden tomar únicamente en la propia situación de entrevista, requieren un alto grado de sensibilidad [...] Se necesita aquí una mediación permanente entre el curso de la entrevista y la guía” (2007, p. 107).

Para Hopf (en Flick, 2007), algunos aspectos que pueden poner en riesgo una buena entrevista son: que el entrevistador tema desviarse de sus objetivos de investigación y se

brinque alguna pregunta que emerge durante el diálogo; que sepa enfrentar la disyuntiva entre su deseo de información y la presión del tiempo de que dispone, y que no se intimide para enfrentar una situación abierta e imprecisa durante la entrevista. Flick (2007) también señala que una virtud de emplear de forma uniforme una guía de entrevista incrementa la oportunidad de comparar los datos y que su estructuración se fortalece como consecuencia de las preguntas de la guía.

Esta investigación cualitativa emplea como marco referencial el enfoque fenomenográfico. No se elige el interaccionismo simbólico o la teoría fundamentada, porque no se busca investigar las interacciones entre los sujetos o plantear una teoría a partir de lo observado, sino el estudio de la experiencia primordialmente en el entorno educativo, que ha desarrollado la fenomenografía. El enfoque fenomenográfico es pertinente porque “en el contexto de aprendizaje del estudiante refiere la idea de que la perspectiva de él determina lo que se aprende, no necesariamente lo que el docente pretende que se aprenda” (Biggs y Tang, 2011, p. 23).

4.2. Enfoque fenomenográfico

La fenomenografía surgió a finales de los años 70, con los investigadores Ference Marton y Roger Säljö de la Universidad de Gotemburgo, Suecia –aunque, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003, p. 89), el término “fenomenografía” fue empleado por primera vez en 1954 por el psicólogo y académico alemán Ulrich Sonneman en el libro *Existence and Therapy*, cuando estudiaba los planteamientos de la psicopatología enunciados por Jaspers. Se trata de una vertiente psicopedagógica de la fenomenología, que sigue la tradición interpretativa.

Desde su origen, la fenomenografía se planteó comprender los fenómenos observados desde el punto de vista de las personas que los experimentan, principalmente en el contexto educativo, para lo que destacó las diversas valoraciones sobre una realidad específica. Marton define la fenomenografía como “...la anatomía de la conciencia desde un punto de vista educativo” (en Ortega Santos, 2006-2007, p. 41).

Marton y Ming (1999) explican que el término *fenomenografía* es una derivación del vocablo griego *phainomenon*, que significa: hecho, apariencia o manifestación, y de *graphein*: escritura o representación; así, la palabra *fenomenográfica* se refiere a la

representación de las cosas tal y como se manifiestan en cada persona.

Tanto la fenomenografía como la fenomenología se enfocan en el estudio de la experiencia, sin embargo los fenomenólogos dirigen su atención a la experiencia propia, mientras que los fenomenógrafos al estudio de la experiencia de los otros. La fenomenografía se centra en la manera de experimentar los diversos fenómenos, de observarlos, de conocerlos y en la capacidad para vincularse con ellos. Marton (en Álvarez-Gayou, 2003) apunta que el propósito de la fenomenografía no reside en descubrir la naturaleza singular o común del fenómeno, sino en hallar las variantes de su construcción de acuerdo con sus distintos componentes.

Las experiencias no son tomadas en cuenta como entidades mentales o físicas, sino como una concordancia entre la persona y el objeto (Marton en González-Ugalde, 2014). Así, experimentar implica instaurar una unión entre el individuo que experimenta y lo experimentado. El centro del enfoque fenomenográfico no es, entonces, sólo el fenómeno que se estudia o los individuos que lo experimentan, sino el nexo entre ellos: cómo es comprendido el objeto; así, la experiencia no puede ser aislada de lo experimentado (Marton, 1986). Se trata de una perspectiva de segundo orden, dado que no estudia el fenómeno como es, lo que supondría una de primer orden, sino la forma en que es experimentado: explora el fenómeno desde la esfera de las personas y se enfoca en la descripción que hacen de sus experiencias (Marton y Booth, 1997).

Es común que quien experimenta no necesariamente repare en su manera de experimentar; los investigadores requieren considerar eso y seguir claramente una perspectiva de segundo orden (Marton y Booth, 1997). Este enfoque implica que el investigador deje en segundo plano las vivencias propias, para que sea capaz de describir la experiencia de las personas.

Marton y Booth (1997) explican que *experimentar* significa discernir los aspectos de un fenómeno y estar focal y simultáneamente consciente de ellos. La diversidad en los modos de experimentar algo puede ser asimilada en términos de la limitación de la capacidad humana para discernir y a la vez ser conscientes de los aspectos de un determinado fenómeno. Dunkin (2000) apunta que las formas de experimentar varían porque las personas se diferencian en cómo perciben y comprenden los fenómenos: cada una distingue, en un momento dado, diversos componentes del fenómeno y de la situación

en que se encuentra. Según Marton y Trigwell (en González-Ugalde, 2014), entre más aspectos de un fenómeno pueda discernir una persona, más completa será su experiencia. Para Marton y Tsui (2004) cabe la posibilidad de que la relación entre las maneras cualitativamente diferentes de experimentar sea jerárquica, dado que unas son más complejas que otras.

Marton y Booth (1997) señalan que para investigar la experiencia de algo, es necesario diferenciar entre el componente referencial y el estructural. El agente referencial alude a un objeto específico, indirectamente, dado que es el significado particular que se le otorga; es lo que nos hace conscientes de que experimentamos cierto fenómeno: lo que la persona desea lograr al llevarlo a cabo de una manera específica. En contraste, el agente estructural se refiere a la forma de tratar el asunto directamente, a la interacción: cómo realizamos cierto acto; asimismo, este factor estructural puede dividirse en elementos referenciales y estructurales.

Harris (2011) menciona que diferenciar los dos componentes (referencial y estructural) facilita estudiar y comprender la experiencia durante la investigación, pero que no son entidades aisladas, sino que forman parte de una unidad indivisible al ser experimentadas simultáneamente.

Bowden y Green (2005) indican que el estudio cualitativo de la experiencia de un fenómeno contempla que las personas tienen la capacidad de experimentar determinados sucesos en algunas maneras y que hay un número acotado de ellas. Marton (2007) explica que el eje de la fenomenografía no consiste únicamente en describir los fenómenos según la mirada de los otros, sino también en desvelar y describir la transformación en tales experiencias; lo que incluye las formas cualitativamente distintas en las que un fenómeno puede experimentarse, conceptualizarse o comprenderse.

Marton y Pong (2005) señalan que los distintos modos de experimentar de los sujetos conforman categorías de descripción en los estudios cualitativos, que explican cómo es experimentado el fenómeno. Estas categorías se ordenan de forma lógica y jerárquica y establecen un universo de resultados, que es el fruto del análisis. Así, el espacio de resultados finalmente crea un conjunto de categorías de descripción estructurado que revela grados de comprensión en las maneras de experimentar el fenómeno. Las categorías de descripción reflejarán los niveles de comprensión de las personas. Marton y Booth (1997)

sugieren tres criterios para cuidar la calidad en el conjunto de categorías de descripción, que son lo siguientes:

- 1) Cada categoría revela algo distinto acerca del fenómeno;
- 2) Las categorías mantienen una relación lógica y jerárquica; y
- 3) El sistema es parsimonioso, es decir, el grado de variación de la experiencia es capturado en el menor número posible de categorías (p. 125).

Es necesario distinguir la diferencia entre los intereses de conocimiento de la fenomenografía, que son las concepciones (las formas de experimentar) y cómo ellas se relacionan con las categorías de descripción. Por lo regular, estos dos componentes se han confundido en el trabajo fenomenográfico y pueden ser materia de crítica. A este respecto, Johansson, Marton y Svensson (1985) explican lo siguiente:

Las concepciones, que constituyen nuestra unidad de análisis, se refieren a cualidades completas de las relaciones humano-mundo. También se refieren a las formas cualitativamente diferentes en que se entiende algún fenómeno o algún aspecto de la realidad. Al intentar caracterizar estas concepciones, utilizamos algunas categorías de descripción. Sin embargo, las categorías no son idénticas a las concepciones, sino que se utilizan para denotarlas (en Yates, Partridge y Bruce, 2012, p. 105).

Marton y Booth (1997) argumentan que si bien el espacio de resultados ayuda a comunicar las formas en que las personas experimentan cierto fenómeno, no es factible decir que recoge todas las formas posibles en que el asunto se puede concebir o experimentar. El espacio de resultados no busca describir la experiencia individual, sino la variación, los aspectos críticos en las maneras cualitativamente distintas de experimentar un fenómeno en un entorno colectivo:

Cuando hablamos de ‘una forma de experimentar algo’, generalmente lo hacemos en términos de conciencia individual [...] Cuando hablamos de ‘categorías de

descripción’, generalmente lo hacemos en términos de formas cualitativamente diferentes en que un fenómeno puede parecerle a las personas. Así, las categorías de descripción refieren el nivel colectivo (Marton y Booth, 1997, p. 128).

Aunque se tratara de una categoría de descripción particular originada de la experiencia de un sujeto, siempre estaría estudiada por su conexión con otras categorías. Por ello, el espacio de resultados en la investigación fenomenográfica representa cómo los participantes del estudio constituyeron el fenómeno de investigación de acuerdo con la variación de su lazo con él. El enfoque fenomenográfico generalmente hace referencia al empleo de la entrevista para obtener la información de segundo orden de los estudiantes, es decir las concepciones de su experiencia, y explorar sobre aspectos de su vida escolar: sus emociones y significados (Marton y Säljö, 1976).

En la investigación fenomenográfica Trigwell (2000) (en González-Ugalde, 2014) aconseja tener una muestra de quince a veinte participantes. Este autor explica que quince casos representan el mínimo para afianzar el encuentro de la variación, y que el máximo de veinte conforman una cantidad adecuada por la magnitud de información obtenida y el tiempo para procesarla. Sin embargo, González-Ugalde (2014) señala que se han encontrado publicaciones de estudios con menos o más casos de los que señala Trigwell.

Como perspectiva de investigación, la fenomenografía se distingue por un trabajo de obtención de la información, análisis y presentación de resultados riguroso. Asimismo, es necesario estimar que el investigador puede describir las experiencias acerca de un fenómeno sólo parcialmente, basado en los datos obtenidos en el trabajo de campo, a partir de cuestionarios abiertos, tareas académicas, transcripciones de entrevistas, entre otros. Por ello, una categoría de descripción explica únicamente la parte que el investigador es capaz de construir, sustentado en lo que informan los participantes. Åkerlind (en González-Ugalde, 2014) explica que las categorías de descripción no son la experiencia como tal, sino interpretaciones de los elementos centrales de la experiencia.

4.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo con enfoque fenomenográfico. Se orienta a estudiar el efecto de interpretar una pintura y escribir un ensayo acerca de ella, en el aprendizaje profundo de los estudiantes; aprendizaje que se espera lograr en el ámbito universitario. El diseño sigue la formulación de categorías de descripción que se ordenan de forma lógica y jerárquica en un sistema parsimonioso (Marton y Booth, 1997) para explicar la experiencia de los estudiantes en torno a la tarea. A continuación se aborda lo relacionado a la selección de los participantes, el procedimiento realizado y los instrumentos de la investigación.

4.3.1. Participantes

La selección de la muestra de esta investigación se llevó a cabo en la institución pública de nivel medio superior: el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, de la UNAM. Las características de los participantes se resumen en lo siguiente: estudiantes adolescentes, hombres y mujeres, que oscilaban entre los 16 y los 17 años de edad, que cursaban el tercer semestre de bachillerato en el turno matutino. Para determinar la muestra se combinaron dos criterios: el de *conveniencia* y el de *intensidad* (Patton en Flick, 2007).

En un primer momento se aplicó el criterio de *conveniencia* con la selección de un grupo de TLRIID III, atendido por la investigadora, otorgado por la institución de forma regular; lo que facilitó el acceso de la investigadora a los participantes. Y también se eligió un segundo grupo de la misma institución, asignatura, grado y turno para triangular la información; este grupo fue atendido por la profesora Leda Rendón Trocherie, quien accedió a colaborar con sus estudiantes en el estudio.

El grupo atendido por la investigadora tenía una población de 54 estudiantes y el grupo de triangulación de 51. Dado que la tarea se realizó en los grupos completos, en un segundo momento se aplicó el criterio de *intensidad* para elegir los ensayos y, con ello, a los estudiantes que los escribieron y que participarían en la entrevista: los estudiantes de cada grupo, junto con su profesora, votaron por los ensayos en sus respectivos grupos y de esa forma hubo una ‘validación social’ (Cialdini, 2001) del grupo para la selección. En el

grupo de la investigadora se seleccionaron 22 ensayos y en el grupo de triangulación 19. El criterio de *conveniencia* se aplicó nuevamente en este punto, pues la investigación coincidió con el final del semestre: el tiempo disponible de los estudiantes para realizar la entrevista disminuyó, debido a las evaluaciones de sus cursos. Finalmente, la muestra se conformó de 17 estudiantes: 10 del grupo de la investigadora y 7 del grupo de triangulación; lo que resulta adecuado para una investigación cualitativa fenomenográfica, pues “en la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza [...] en un grupo cualquiera de pocas personas. Si [...] buscamos conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 33).

4.3.2. Procedimiento

La tarea de escribir el ensayo acerca de una pintura se llevó a cabo con los dos grupos completos, como parte de las actividades de aprendizaje de la unidad IV, la última del curso, referida al ensayo. Al inicio de la unidad, se explicó a cada grupo que el ejercicio formaría parte de una investigación de doctorado. Se solicitó la participación de los estudiantes para llevar a cabo las entrevistas acerca de su experiencia con la tarea, y también su permiso para integrar los ensayos producidos como parte de la investigación; asimismo, se les comentó que la calificación que obtuvieran en su trabajo se consideraría con el valor indicado en los criterios de evaluación del curso, sin puntos extra por su colaboración. Los alumnos aceptaron participar en los términos planteados.

Como parte del procedimiento se les comentó a los participantes que leerían cinco ensayos (Anexo 1) escritos por autores reconocidos, que tratan sobre pintura, y que esos textos serían los modelos que podrían orientar su ejercicio. Elegir buenos modelos es indispensable para guiar el aprendizaje:

[...] dentro de la cultura, la primera forma de aprender, fundamental para la persona que se está haciendo humana, no es principalmente el descubrimiento como la existencia de un modelo. La presencia constante del modelo, la respuesta constante

a la respuesta del individuo que sigue a una respuesta, ese ir y venir entre dos personas, constituye el aprendizaje por «invención», guiado por un modelo accesible (Bruner, 2012, p. 82).

Los modelos de ensayo fueron escogidos por la investigadora un año antes de iniciar esta investigación, a partir de su apreciación sobre la importancia de integrar el arte pictórico en la vida y del valor literario de esos ensayos para orientar el aprendizaje del Ensayo, indicado en el programa de estudios.

La selección de los modelos de ensayo modelo se basó en los criterios siguientes: que el estilo del lenguaje fuera revelador y que después de leer el texto se advirtiera una transformación en la percepción de la pintura, del artista, del arte o de la vida. Los ensayos tienen cierta complejidad porque integran palabras de poco uso cotidiano y referencias a otros autores, pero también son reveladores y de gran nivel literario; lo que los hace modelos valiosos, pues “[...] es necesario contar con un modelo de complejidad considerablemente mayor que el modelo de conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987, p. 11). El acompañamiento del profesor en la lectura de los ensayos que hicieron los estudiantes fue esencial para apoyar su comprensión –la investigadora los utilizó en una generación anterior y observó resultados valiosos en la motivación y el desempeño de los estudiantes hacia la tarea; lo que impulsó su decisión de realizar el estudio.

La investigadora transcribió cuatro de los ensayos de la versión impresa a la digital para facilitar su manejo en clase, con excepción de “Warhol, introducción al fetichismo”, que se localizó en Internet. Al final de cada transcripción se agregó la ficha con los datos de la fuente original y también imágenes de la obra del pintor tratado en el ensayo. Las fichas de los ensayos se indican, enseguida, en el orden en que los textos fueron revisados en clase:

1. Paz, O. (1980). El príncipe: el Clown. *In/mediaciones* (pp. 97-104). México: Seix Barral.
2. Paz, O. (1974). 20. *El mono gramático* (pp. 103- 106). México: Seix Barral.
3. Paz, O. (1977). Un pintor peruano. *Corriente Alterna* (pp. 10-11). México: Siglo XXI.

4. Baudrillard, J. (2006). Warhol, introducción al fetichismo. *El complot del arte: Ilusión y desilusión estéticas* (pp. 37-41). Buenos Aires–Madrid: Amorrortu editores.
5. Besançon, A. (2003). Delacroix. *La imagen prohibida* (pp. 291- 293). Madrid: Siruela.

Estos ensayos se leyeron en voz alta, en los dos grupos participantes, mediante una lectura guiada por su respectiva profesora. Hubo un ejercicio previo a la lectura de los ensayos, que ayudó a desarrollar la confianza de los estudiantes para interpretar una pintura. Antes de iniciar la lectura de cada ensayo, primero se observaba la obra del pintor y se compartía en plenaria lo interpretado a partir de la formulación de una palabra. Por ejemplo, antes de leer el ensayo de Paz “El príncipe: el Clown” sobre el artista belga Henri Michaux, se observaron algunas de sus obras que habían sido integradas al final de la transcripción del texto; varios estudiantes coincidieron en nombrar los términos: fugacidad, movimiento, reflejo, abismo, entre otros. Después, se leyó el ensayo y se sorprendieron al darse cuenta de que el escritor aludía al sentido de las palabras que habían mencionado o que incluso las incluía.

Por su parte, también se solicitó a los estudiantes que buscaran el significado de algunas palabras clave contenidas en los textos. Posteriormente, se comentaron esos términos en plenaria para construir el sentido del texto con apoyo de la profesora; lo que permitió ver los cambios que podían presentarse en la interpretación de los ensayos y ampliar el vocabulario de los estudiantes.

Para construir significado al leer, es fundamental tener constantes oportunidades de adentrarse en la cultura de lo escrito, de ir construyendo expectativas acerca de qué puede “decir” en tal o cual texto, de ir acrecentando la competencia lingüística específica en relación con la lengua escrita... (Lerner, 2003, p. 62).

Los ensayos modelo se abordaron de forma recursiva; se trabajaron en clase a partir de preguntas al texto, formuladas por la profesora, que encauzaron a los estudiantes para notar los recursos empleados por los escritores. Los aspectos que se distinguieron eran de

contenido y de forma. Los estudiantes pudieron identificar cómo el ensayista estructuraba su punto de vista del cuadro en una idea central en cada ensayo; el modo en que el escritor describía los colores, las formas e interpretaba la obra, si la descripción contaba una historia al crear personajes con las imágenes del cuadro, cómo entrelazaba ejemplos y los vinculaba con la idea central; si se incluía información de la vida del pintor o de algún movimiento artístico y si eso favorecía el desarrollo de la idea central; se observó cómo se utilizó la persona gramatical, la estructura del título, cómo se incluyeron ciertos elementos para conformar el inicio del texto, el desarrollo y la conclusión; se puso atención en la manera de señalar las citas, el lenguaje empleado, la extensión de los párrafos y los periodos cortos de las oraciones; finalmente, también se intentó identificar el propósito de escritura del ensayo.

Es importante decir que la atención a dichos aspectos se hizo de forma que no se volviera una lectura fragmentaria, dividida al grado de perder su identidad. Fragmentar demasiado el objeto de aprendizaje “permite alimentar dos ilusiones muy arraigadas en la tradición escolar: eludir la complejidad de los objetos de conocimiento reduciéndolos a sus elementos más simples y ejercer un control estricto sobre el aprendizaje” (Lerner, 2003, p. 52). Así, hay que tener presente que son modelos y que los estudiantes movilizan, de forma flexible, su conocimiento en una nueva propuesta.

Después de la fase de lectura de los ensayos, se les pidió a los alumnos que fueran al museo y eligieran una pintura que les impactara para llevar a cabo la tarea de escribir su texto. Posteriormente, se les solicitó que investigaran información acerca de la obra elegida para utilizarla según fuera pertinente; con ello se impulsó también la investigación, además de la escritura y la lectura de textos literarios, que propone la asignatura de TLRIID y el modelo educativo del CCH.

La extensión solicitada para el texto fue de 3500 caracteres, incluyendo los espacios, para que fuera posible su lectura en clase; una extensión mayor puede volverse inoperable para la lectura en plenaria con grupos de extensa población (alrededor de 50 estudiantes), que es fundamental para socializar los textos y dar el sentido de “Taller” de la asignatura de TLRIID:

Sugiero considerar que los talleres sirven para aprender a leer y escribir lo que genuinamente se lee y escribe dentro de ellos, siempre y cuando ofrezcan oportunidad de ejercer, con colaboración del docente, prácticas de lector y escritor completas y con sentido para los estudiantes (Carlino, 2013, p. 360).

En ese sentido, se realizaron prácticas de lectura de los textos producidos por los estudiantes, en plenaria y en equipos, en sus distintas fases de construcción y en la versión final. Durante el proceso, los estudiantes leyeron sus escritos en público, escucharon otros puntos de vista sobre su trabajo, compartieron dificultades y soluciones tanto de creación como de corrección de sus párrafos y, así, hubo retroalimentación de sus pares y de las profesoras; lo que hizo visible una diversidad de formas de abordar la tarea, y que “*La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo*” (Lerner, 2003, p. 51).

Los lineamientos para el ensayo se especificaron en una rúbrica de evaluación, a la que los estudiantes tuvieron acceso desde el inicio de la construcción de su texto. Se anticipó, también, que esta rúbrica los orientaría más puntualmente para corregir un borrador que se les solicitó, previo a la versión final; lo que les daría oportunidad de constatar el valor de corregir sus escritos para mejorar su capacidad escritural.

Un vez evaluados los ensayos con el instrumento de evaluación rúbrica, se leyeron en plenaria durante dos sesiones; al final de cada clase se aplicó el criterio de *intensidad*, mencionado anteriormente, para elegir los ensayos –es importante decir que para dicha selección no se partió de la calificación obtenida.

El acercamiento a los participantes para obtener la información sobre su experiencia de aprendizaje, se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se efectuaron durante las tres semanas posteriores a la selección de los ensayos; fueron grabadas con el celular y su duración osciló entre los 20 y los 50 minutos. Una vez que se obtuvo la información del campo (ensayos digitalizados y entrevistas grabadas), se procedió a escuchar las entrevistas y a su transcripción. Se construyó una base de datos – documento maestro– para organizar la captura de la información. El procesamiento de los datos y el análisis cualitativo se realizaron de forma manual.

4.3.3. Instrumentos

Para recabar la información del estudio se empleó, principalmente, la entrevista semiestructurada, que es uno de los instrumentos más utilizados en el método fenomenográfico (Marton y Säljö, 1976); también se utilizó los ensayos escritos por los estudiantes para triangular la información en alguna pregunta.

La guía de la entrevista se conformó de 20 preguntas que se orientaron a conocer la experiencia de los estudiantes sobre la interpretación de una pintura, elegida por ellos, llevada a la escritura ensayística. A través de las preguntas se intentó conocer los antecedentes de los estudiantes con la pintura, cuáles fueron sus dificultades, aprendizajes, sus procesos para elegirla, para leer, escribir, investigar, seleccionar información, corregir el texto, así como sus emociones, reflexiones y concepciones en torno a la tarea. Además de las preguntas de la guía, hubo otras preguntas derivadas para ampliar la experiencia particular del estudiante: fueron necesarias para aclarar un aspecto determinado, pero posteriormente se reintegraron a la respuesta de la pregunta original para acotar la información. Las preguntas de la guía (Anexo 2) se consolidaron paulatinamente durante el proceso de realización de las entrevistas.

Para corregir y evaluar los ensayos de los estudiantes se utilizó una rúbrica de evaluación de ensayo (Anexo 3). La rúbrica integra los criterios de la propuesta de Barnet y Bedau (2005): título, tesis, método, propósito, persona y párrafo de cierre; y se añadió la ortografía y la puntuación, entre otros, que orientan la escritura del texto.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Este apartado presenta las respuestas que dieron los participantes en las entrevistas, sobre su experiencia con la tarea de interpretar una obra de arte pictórica y escribir un ensayo; también destaca citas de los ensayos elaborados, que permiten analizar la relación entre el desempeño y las concepciones de los sujetos identificadas en las entrevistas.

Se muestra las categorías que surgieron del análisis de la información, de acuerdo con las preguntas de la guía de entrevista. Posteriormente, se presenta las categorías

acotadas y jerarquizadas, según lo indicado por el enfoque fenomenográfico. A partir de esas categorías se esclarece el factor referencial (motivaciones) y el factor estructural (estrategias), desde donde se configura la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

5.1. Construcción de categorías de análisis

El análisis de los datos se realiza desde el enfoque fenomenográfico, que se organiza a partir de construir categorías que surgen de la información de las entrevistas. En este estudio, la primera fase de análisis de las entrevistas se realizó por pregunta a partir de los siguientes momentos: A) El proceso de análisis y categorización, B) Primeros resultados y C) Pistas; sin embargo, para presentar la descripción de los resultados se omitió señalar dichos subtítulos para favorecer la fluidez de la descripción y evitar la fragmentación en la lectura.

La descripción que se presenta a continuación se basó en las entrevistas realizadas a 17 alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, del plantel Sur, de la Ciudad de México. Los estudiantes participantes se indicaron con la letra “S”, de sujeto, y se agregó un número en orden progresivo para diferenciar a cada uno: “S1”, “S2”, “S3”... Los sujetos del 1 al 10, que corresponden al grupo de la investigadora, se señalaron en color negro y los sujetos del 11 al 17, del grupo de triangulación, en color rojo (“S11”, “S12” ...).

Las respuestas de los estudiantes se citaron con el número de renglón entre paréntesis, para indicar su ubicación en el documento maestro que contiene la totalidad de respuestas de las entrevistas. Las citas correspondientes a los ensayos elaborados se indicaron entre paréntesis, con el número de párrafo en el que aparecen en el ensayo.

Una vez obtenidas las primeras categorías y pistas, en una segunda fase se agruparon las preguntas para construir categorías de análisis más amplias, que revelaran algo distinto del fenómeno, y formaran una propuesta jerarquizada y parsimoniosa (Marton y Booth, 1997). Estas categorías son abarcadoras y permiten conocer la experiencia de aprendizaje de los participantes con una tarea que les requirió contemplar una pintura y ensayar de forma escrita su interpretación.

5.2. Resultados: interpretación de una obra pictórica en la escritura ensayística

5.2.1. *Lo desconocido: temor y atracción*

La categoría *Lo desconocido: temor y atracción* surge del análisis de las preguntas 1 y 2, que se plantearon para identificar los elementos que conforman la percepción de los estudiantes antes de emprender la tarea:

1. ¿Sueles observar pinturas?
2. ¿Qué pensaste y/o sentiste cuando te pedí que eligieras una pintura para escribir un ensayo?

Con la primera pregunta se buscó identificar los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la tarea, a partir de conocer la relación habitual que tenían con el arte pictórico. La clasificación permitió respuestas afirmativas, negativas e incluso detalladas, según el caso de cada estudiante, sobre su costumbre para observar cuadros. La parte imprecisa de la cuestión podría darse en lo que cada estudiante entendió con el verbo “sueles”, que el *Diccionario de la Lengua Española* define como: “1. Tener costumbre” y “2. Ser frecuente”. Solo uno de los alumnos, el sujeto 17, especificó que entendía la regularidad del término como “una vez cada dos meses” (43).

Se encontró que ocho estudiantes, poco menos de la mitad, manifestó tener una relación habitual con la pintura, pero solo dos de ellos lograron dar más detalles: uno sobre el tipo de cuadros y algunos pintores, y el otro con cierta vaguedad, sobre un movimiento artístico:

S3: Sí, suelo visitar museos, me gusta conocer otros pintores, sobre todo mexicanos, por ejemplo Francisco Goitia que es del que hablé de la pintura y otros como Diego Rivera (7-8).

S7: A veces en Internet. No tengo un pintor favorito, más bien veo el Surrealismo, es el que me llama la atención (17-18).

Los otros seis estudiantes no especificaron la relación que decían tener, a pesar de que se les pidió que respondieran las preguntas lo más detalladamente posible:

S8: De vez en cuando visito museos y pues las obras de arte que se presentan en ellos y hay algunas que llegan a llamar mi interés (20-21).

También se identificó que tres de los estudiantes vivían esta relación de forma virtual a través de Internet, es decir, que la relación con la obra era mediada en lugar de directa:

S11: Sí, normalmente a través de artículos en Internet. La mayoría de veces ha sido por trabajos, pero también es algo que me agrada hacer (27-28).

Solo uno de los estudiantes aludió a los murales que pueden verse por la ciudad, sin mencionar los museos:

S14: Sí, en algunos murales (34).

De esos ocho estudiantes, siete manifestaron tener una relación con la pintura por propio interés, pero uno de ellos porque su familia lo invitaba a hacerlo:

S15: Sí, porque a mi hermana le gusta mucho eso, entonces cuando hay alguna obra o algo así me invita a ir (36-37).

Los nueve estudiantes que señalaron no tener relación con la pintura, dijeron el “no” de forma clara, con las siguientes expresiones:

S1: Para nada (3).

S2: Pinturas como tal no, nunca (5).

S5: No, regularmente no, creo que esta de *Los amantes* fue de las primeras como que más me acerqué a observar (12-13).

S10: No, la verdad no tanto, es como voy pasando y pues nada más no les tomo atención (25).

Las respuestas indicaron que aunque casi la mitad de los estudiantes expresa que observa cuadros en forma habitual, solo dos mencionan detalles de ello (lo que generalmente sucedería al tener una relación habitual). En ese sentido, podría pensarse que los otros seis estudiantes tienen una relación más bien limitada con la pintura. Este aspecto llevó a plantear la posibilidad de que solo dos estudiantes suelen observar cuadros; sin embargo, las respuestas permitieron conocer que menos de la mitad (8) de los sujetos abordan la tarea desde la concepción de que sí tienen el hábito de contemplar obras.

La variabilidad en la forma que los estudiantes suelen observar cuadros, se identifica con las siguientes categorías:

Relación habitual con obras de arte de pintura /No. Estudiantes

	Pasear por los museos	/3
Tienen relación / 8	Navegar en la Internet	/3
	Mirar los murales de la ciudad	/1
	Acompañar a la familia	/1
No tienen relación / 9		

Con la segunda pregunta (¿Qué pensaste y/o sentiste cuando te pedí que eligieras una pintura para escribir un ensayo?) se buscó conocer las concepciones de los estudiantes al enterarse de la tarea de escribir un ensayo acerca de una pintura, para identificar las motivaciones de los estudiantes desde el planteamiento inicial del ejercicio. Empezar la pregunta con “Qué pensaste y/o sentiste” ayudó a explorar las concepciones pues el término “Concebir”, de acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española*, significa: “2. Comenzar

a sentir una pasión o afecto” y “4. Formar la idea de algo en la mente”; integrar las concepciones y emociones posibilitó una respuesta más abierta de los estudiantes.

Hacer la clasificación no fue sencillo porque las respuestas conformaban diversos aspectos: algunos estudiantes partieron de emociones específicas, abordaron también la complejidad de la tarea, si les parecía interesante o les gustaba la idea, aludieron al pintor, pensaron qué debían hacer, entre otros; lo que originó que un sujeto apareciera en varias categorías y subcategorías.

Un resultado fue que diez estudiantes expresaron que sintieron emoción o interés por la tarea. Cinco estudiantes mencionaron dos emociones y dos estados de ánimo específicos: miedo, terror, preocupación y ansiedad:

S2: Pues al principio tenía miedo porque nunca he tenido esa experiencia [...] (51-52).

S9: Al principio sentí terror porque yo no había hecho ensayos anteriormente y tampoco aprecio mucho las pinturas [...] (91-92).

S5: [...] me sentía muy ansioso y preocupado porque decía ahora cómo le hago [...] (69-74).

Cinco estudiantes no precisaron una emoción o estado de ánimo como tal, pero señalaron que la idea llamó su atención o que se sintieron emocionados, como los siguientes ejemplos:

S5: [...] se me hizo emocionante, nunca había hecho un ensayo acerca de una pintura (116-121).

S8: Pues me gustó mucho la idea la verdad, este fue una decisión muy difícil porque había bastantes pinturas de las cuales quería hablar [...] (85-86).

S14: Pues, en sí no soy tan cercana al arte pero sí me emocionó pues ir a ver qué podíamos encontrar y bueno yo ya conocía a mi artista de antes porque Yumei hace arte digital (113-114).

S15: Pues me pareció muy interesante, y cuando dijo pintura...y no sé, se me hizo muy interesante porque tú estás creando una perspectiva de la pintura, entonces se me hizo emocionante, nunca había hecho un ensayo acerca de una pintura (116-121).

S16: Pues la idea a mí me gustó mucho porque a mí también, aparte de eso, me gusta mucho escribir, entonces creo que jamás me había dedicado a ver una pintura y analizarla pues del modo en el que se pidió en el texto finalmente (123-125).

Además, se encontró que once estudiantes concibieron que la tarea sería compleja. Ellos ofrecieron razones que permitieron concluir que es por falta de conocimientos previos relacionados con observar cuadros:

S1: Ah, no supe qué hacer realmente, no sabía, no me había concentrado en algo tan estético (49).

S5: [...] fue como más complejo porque como yo no sé bien cómo observar las pinturas y darle un sentido y así [...] (70-74).

S7: [...] pensé que se me iba a hacer un poco complicado porque dije, es que veo muchas cosas pero a la vez no veo nada (81-83).

Tres estudiantes agregaron dos causales distintas: que no han escrito ensayos o escrito sobre lo que ven y que no es una tarea habitual:

S2: [...] nunca he tenido esa experiencia de ir a un museo y que realmente una pintura me agrada y más escribir lo que veía [...] (51-52).

S9: [...] yo no había hecho ensayos anteriormente [...] (91).

S13: Mm, bueno no es una petición del diario, me sacó un poco de onda [...] (105-106).

Se identificó lo que cuatro estudiantes pensaron hacer al enterarse de la tarea: uno pensó en una pintura o un pintor, otro en que tenía que buscar pinturas, y los otros dos en cómo abordar la tarea a partir de lo que significaba el cuadro para ellos y de hacer una crítica a la pintura:

S3: Imaginé que tenía que decir en palabras lo que observaba en el cuadro, lo que significaba para mí el cuadro y lo que veía en él (58-59).

S6: Pues la verdad pensé en las pinturas de Remedios Varo, que fue una de las que escogí [...] (78).

S13: [...] fue como “rayos no conozco mucho de pintura tengo que buscar”, y entre sus diapositivas hubo una pintura que me llamó muchísimo la atención y era de Remedios Varo [...] (105-107).

S17: [...] me imaginé que iba a ser más como una crítica hacia la pintura, pero no en realidad era como [...] expresar qué es lo que sentimos nosotros al momento de ver esa pintura (127-129).

Cuatro estudiantes reflejaron que no tenían idea de cómo iniciar la tarea:

S1: Ah, no supe qué hacer realmente, no sabía [...] (49).

S4: Uf, un montón de cosas, me dije ahora cómo voy a escribir esto [...] no tengo como base un texto como tal en el cual basarme y decir a pues lo voy a hacer así y así y voy a utilizar estas ideas, sino que las ideas tenían que salir de mí, de algo que

yo sintiera [...] (61-64).

S5: [...] me sentía muy ansioso y preocupado porque decía ahora cómo le hago [...] (74).

S12: Mm, que no sabía cuál elegir, no soy muy amante de pinturas, entonces no, no sé [...] (102).

Las respuestas revelaron que más de la mitad de los estudiantes sintieron emoción al enterarse de la tarea. Las emociones tendieron hacia el temor, pero también sintieron motivación e interés. Más de la mitad concibió que la tarea sería complicada por su poca experiencia en contemplar cuadros, porque no habían escrito ensayos, porque debían poner en palabras sus emociones y porque no las había en el cuadro, como en el resto de los textos que solían leer.

Las concepciones que forman parte de la experiencia inicial de los estudiantes con la tarea se configuraron en las siguientes categorías:

Concepciones de los estudiantes al enterarse de la tarea / No. Estudiantes		
	Las ideas tienen que surgir de lo que siento	/ 1
	No soy amante de la pintura	/ 1
	Ignoro cómo observar pinturas	/ 3
	No he hecho ensayos y no suelo apreciar la pintura	/ 2
Será complicado / 11	Ninguna pintura llamaba mi atención	/ 1
	Va a costar trabajo desarrollar un tema basado en la pintura	/ 1
	No sabía elegir la pintura	/ 1
	No es una tarea de diario y no conozco de pintura	/ 1
	Me emocioné positivamente	/ 5
	Preocupación	/ 2
Siento emoción / 10	Terror	/ 1
	Ansiedad	/ 1
	Miedo	/ 1

	Debo decir lo que significa para mí el cuadro	/ 1
Pensaba qué hacer /4	Será una crítica a la pintura	/ 1
	Tengo que buscar pinturas	/ 1
	Pienso en un pintor y/o pintura	/ 1
No sabía qué hacer /4		

Finalmente, el estado previo y las concepciones de los estudiantes en torno a la tarea, que pueden influir en su enfoque de aprendizaje, se sintetiza en que tienen poca o nula relación con la pintura y en que conciben que será una tarea complicada que les atemoriza, al tiempo que les atrae.

5.2.2. *El cosmos en mí: nostalgias y pasiones*

El cosmos en mí: nostalgias y pasiones es la categoría que emerge de integrar los aspectos que surgen al elegir el cuadro. Resulta de analizar las preguntas 3, 4 y 5:

3. ¿Cuál pintura elegiste para escribir el ensayo?
4. ¿Cómo elegiste la pintura para escribir el ensayo?
5. ¿Por qué elegiste esa pintura?

Lo que se buscó con la tercera pregunta fue identificar el tipo de obras que seleccionaron los estudiantes: cuáles movimientos artísticos les llamaron la atención, de cuáles artistas plásticos, etc. Se trató de incluir una categoría que precisara la temática elegida, pero fue complicado hacer la delimitación sin integrar la propia interpretación de la obra.

Se encontró que dieciséis estudiantes eligieron pinturas de artistas extranjeros, doce de ellos muy reconocidos a nivel mundial y pertenecientes a movimientos artísticos de los siglos XVIII al XXI, como las siguientes:



S1: *El caminante sobre el mar de nubes* de Casper David Friedrich (133).



S5: *Los amantes* de René Magritte (141).



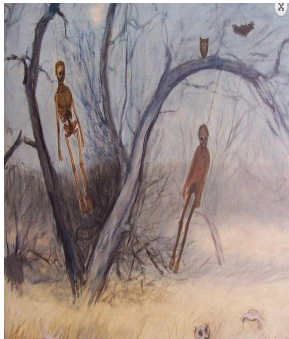
S12: Elegí *La noche estrellada sobre el Ródano* de Vicente Van Gogh [...] (156)

El movimiento artístico más seleccionado fue el Surrealismo con cinco pinturas, seguido del Impresionismo, el Neodadaísmo y el Postimpresionismo, con dos obras cada uno. Los otros movimientos presentes con una selección fueron: Romanticismo Alemán, La Escuela Mexicana de Pintura y Escultura, Impresionismo Moderno, Anime-Comic, Simbolismo y Cubismo.

Entre los pintores más seleccionados estuvieron Vincent Van Gogh, Remedios Varo, Yves Klein y Claude Monet, con dos obras cada uno. Únicamente una estudiante optó por la obra de un pintor mexicano: Francisco Goitia, quien es una figura destacada:



S6: La de *Tránsito en espiral* de Remedios Varo (143).



S3: Fue *Los ahorcados* de Francisco Goitia (137).

Solo dos estudiantes prefirieron obras elaboradas digitalmente, una perteneciente a la corriente Surrealista y la otra al Anime y Comic, cuyos artistas fueron los menos reconocidos del universo de pintores elegidos:



S7: Fue *Surreal World* de Amandine Van Ray (145).



S14: Es *Falling into Dreamland* de Yuumei [...] (162).

Se observó una preferencia por los pintores extranjeros –un poco más por los franceses– y levemente por el estilo Surrealista. Eligieron temáticas universales, en las que el ser humano se ve representado en el amor, en su relación con la naturaleza, con los objetos y el cosmos. Solo dos estudiantes eligieron cuadros relacionados con el sufrimiento de la guerra, *Guernica* y *Los ahorcados*, este último el único que alude a lo específicamente mexicano: La Revolución Mexicana. La variación en el tipo de obras seleccionadas por los estudiantes se muestra enseguida:

Tipo de pinturas seleccionadas / No. Estudiantes			
		Vincent Van Gogh (Holanda)	/ 2
		Yves Klein (Francia)	/ 2
De artistas extranjeros	/ 16	Claude Monet (Francia)	/ 2
		Casper David Friedrich (Alemania)	/ 1
		Rene Magritte (Francia)	/ 1

		Amandine Van Ray (Alemania)	/ 1
		Vladimir Kush (Rusia)	/ 1
		Leonid Afremov (Bielorrusia)	/ 1
		Wenqing Yan (Yuumei) (China-EUA)	/ 1
		Gustav Klimt (Austria)	/ 1
		Pablo Picasso (España)	/ 1
		Remedios Varo (España)	/ 2
De artistas mexicanos	/ 1	Francisco Goitia (México)	/ 1
Pinturas de material físico	/ 15	En óleo	/ 14
		Otros (papel, resina, hojas...)	/ 1
Pinturas digitales	/ 2	Arte digital	/ 2
		Surrealismo s. XX	/ 5
		Impresionismo s. XIX	/ 2
		Neodadaísmo s. XX	/ 2
		Postimpresionismo s. XIX-XX	/ 2
		Romanticismo alemán s. XVIII-XIX	/ 1
Estilos de pintura elegidos		La Escuela Mexicana de Pintura y Escultura s. XX	/ 1
		Impresionismo moderno s. XXI	/ 1
		Anime-Comic	/ 1
		Simbolismo s. XIX-XX	/ 1
		Cubismo s. XX	/ 1

Con la pregunta cuatro: ¿Cómo elegiste la pintura para escribir el ensayo? se buscó conocer las estrategias que emplearon los estudiantes para seleccionar el cuadro. Fue complicado hacer la categorización, pues hubo que diferenciar los aspectos de los que hablaban, por ejemplo separar la acción de buscar la pintura del momento en el que finalmente la escogieron; las respuestas que dieron indican las pautas consideradas para elegirla.

Los aspectos que los estudiantes manifiestan para explicar cómo eligieron la pintura integran: la emoción que tuvieron al verla, los lugares en que la buscaron y dónde la localizaron finalmente; lo que implica que integraron motivaciones y estrategias para la selección del cuadro. Uno de los aspectos a destacar, es que la mayoría de los estudiantes expresó que la pintura seleccionada les hizo sentir algo, les gustó y/o les emocionó de alguna forma, como lo expresan los siguientes testimonios:

S1: [...] hasta que por fin encontré una en Internet que me hiciera sentir algo. Yo siento que me gustan aquellas pinturas que me hagan sentir más allá de lo que conozco [...] (174-176).

S2: [...] me gustan mucho las flores, empecé a ver que tenía varias obras en relación a flores, estaciones y vi esta que me gustó mucho que se llama *Vase with Cornflowers and Poppies* de la colección *The seasons* (182-185).

S3: [...] y fue cuando encontré en Internet esa pintura que me hizo sentir algo, me atrajo más que sus otras obras. Y en este caso esta pintura me hizo sentir miedo, algo que nunca había sentido en otras (189-191).

S13: [...] y entre sus diapositivas hubo una pintura que me llamó muchísimo la atención y era de Remedios Varo. Y pues me gustó, no sé transmitía una esencia muy particular [...] (254-257).

Un estudiante incluso mencionó que fue un impulso:

S8: [...] no me costó tanto trabajo, porque pues fue como impulso realmente, algo que me decía que tenía que escoger esa pintura (230-231).

Solo un estudiante indicó que tuvo que ver con especie de recomendación familiar:

S12: Eh, busqué un artista y vi todas sus obras por Internet y vi algunos libros que a mi tío le gustan (250-251).

Los estudiantes indicaron haber buscado la pintura en museos, en libros y en Internet: ocho de ellos buscaron en dos lugares: cinco en museos y en Internet y tres en museos y en libros. Dos alumnos exploraron únicamente en museos y seis sólo en Internet:

S5: Fui al MUAC y traté de elegir una pintura, o sea me esforcé, las veía y trataba así como de darles un sentido, comprenderlas, pero ninguna me atraía [...] y se me hizo más flexible buscarla en Internet. Había más variedad [...] (200-204).

S11: Pues fue casualidad que haya encontrado esa pintura porque estaba investigando en Internet sobre pintores amorfos y de la nada salió [...] (243-244).

Es importante mencionar que una parte de la tarea consistía en asistir a un museo para realizar la búsqueda del cuadro; así se promovería que la selección fuera por el encuentro directo con la obra y no mediado. Sin embargo solo una estudiante indicó haber visitado más de un museo, y otra señaló que recordó una pintura que había visto durante una clase (proyectada) y que le interesó, lo que no deja claro si realizó alguna otra búsqueda. En general, queda la duda de si todos los estudiantes que mencionaron haber visitado el museo para buscar la pintura lo hubieran hecho sin la solicitud previa:

S4: Usted nos había dicho que teníamos que ir a un museo y entre mí iba mentalizada de “ay tendré que escoger algo, a ver si algo me gusta”, llegué y estaba viendo las pinturas y esa cuando la vi, me llamó la atención [...] (193-195).

Solo una estudiante mencionó haber visitado más de un museo:

S3: Tuve que visitar varios museos, por ejemplo el del MUAC, el museo de Arte Moderno, el de Tamayo y ahí escogí al pintor. Pude conocer las obras del pintor en el Museo de Arte Moderno, pero no esta pintura, investigué al pintor y fue cuando encontré en Internet esa pintura que me hizo sentir algo, me atrajo más que sus otras obras [...] (187-190).

Se encontró que doce estudiantes señalaron haber elegido la pintura de Internet y otros dos, de los libros; aunque habían asistido al museo, las obras que encontraron en la galería no les llamaron la atención:

S1: Estuve viendo todo tipo de pinturas en el museo [...] no me hacían sentir nada, hasta que por fin encontré una en Internet que me hiciera sentir algo (173-175).

Solo dos estudiantes eligieron el cuadro a partir de su encuentro directo en el museo:



S4: [...] esa cuando la vi, me llamó la atención, la vi un momento, fue *Princess Helena* de Yves Klein [...] no hubo otra que me gustara más [...] (195-198).



Yves Klein, *Relieve planetario* (sin título)
1961

S10: Pues fui a un museo y en la cuarta sala de la exposición había tres tipos diferentes de la misma colección y había una rosa, pero el rosa no me gusta, había uno rojo y otro azul, y el que yo elegí es de un color beige, neutro con salpicones de color (239-241).

El resultado es que la mayoría de los estudiantes (14) eligió el cuadro a partir de un encuentro mediado por la Red, y solo dos estudiantes por su aproximación directa. Resultó una sorpresa que los que tuvieron un encuentro mediado también refirieron que la obra les hizo sentir, les emocionó y/o les gustó.

Existe la duda de cómo clasificar la vivencia que los estudiantes tuvieron con la pintura seleccionada, dada la cualidad estética de la obra de arte y que, en la mayoría de

ellos, este encuentro fue mediado. Las dos estudiantes que eligieron la obra a partir de contemplarla directamente, expresaron su acercamiento de forma similar a los compañeros que la eligieron de forma mediada por un libro o por la Red. Las categorías que reflejan los aspectos contemplados para escoger la pintura son las siguientes:

Aspectos considerados para elegir el cuadro / No. Estudiantes

		Me gustó o causó emoción	/ 15
Motivación	/ 17	Fue un impulso	/ 1
		Recomendación familiar	/ 1
Lugares de búsqueda	/ 16	En Internet	/ 6
		En museos e Internet	/ 5
		En museos y libros	/ 3
		En museo	/ 2
Conocimiento previo del cuadro	/ 1		
Localización del cuadro	/ 17	En Internet	/ 12
		En museo	/ 2
		En libro	/ 2
		En una clase	/ 1

La pregunta cinco: ¿Por qué elegiste esa pintura? se formuló para conocer qué llevó a los participantes a seleccionar la pintura para escribir el ensayo. Esta pregunta estaba dirigida a conocer los motivos de los sujetos, sin embargo en la pregunta anterior también asomaron esos motivos, además de las estrategias que emplearon.

Fue complejo establecer la categorización debido a que había que encontrar los motivos comunes que pudieran agruparse. Algunos eran similares, pero en algún punto distintos, por ejemplo: “hace sentir que estás allí” o “por su perfección sentí como si fuera real”; esto nos llevó a plantear varias categorías. Entre las categorías se identificó una para

la emoción y otra para cuando manifestaban un conjunto de emociones. Por el contenido de la respuesta, un solo sujeto apareció en varias categorías.

Los motivos que los estudiantes mencionaron para elegir la pintura son diversos. Dos estudiantes comentaron que se veían reflejados en la pintura:

S1: Me veo reflejado en ella (288).

También dos estudiantes señalaron que se sentían identificados con la obra y la relacionaron con sus vivencias:

S5: Vi la imagen y me intrigó [...] Me sentí un poco identificado respecto a mi novia y yo (308-311).

S14: A mí me gustan los libros, especialmente los libros nuevos entonces cuando la vi sentí así como un olorcito a libro nuevo, me dio emoción, me sentí identificada con la imagen (361-362).

Otros dos sujetos mencionaron que fue por su belleza, porque les pareció bonita de alguna forma:

S4: [...] esa obra, no sé, el color me impactó, la forma que tienen los trazos se me hicieron bonitos [...] (303-304).

S6: ... de inmediato pensé en esta de *Tránsito en espiral* y pensé esta pintura sí la quiero interpretar. Siento que todas las pinturas de Remedios Varo tienen cierta perfección, cierta estética [...] (314-316).

Otra estudiante dijo que el cuadro le hizo recordar algo su vida:

S2: El recuerdo, el recuerdo que me evocó a la mesa cuando visitaba los domingos a mi abuelo, y siempre tenía un florero [...] entonces cuando la vi, luego luego ese sentimiento regresó a mí (290-292).

Dichas expresiones revelan una identificación con la pintura, la presencia del recuerdo y de lo bello como elementos de atracción hacia el cuadro.

Otras respuestas mostraron que los estudiantes percibieron un efecto de traslado o de movimiento en el cuadro:

S6: [...] la primera vez que la vi, o sea, que todo esté tan recto, tan perfecto... que lo vieras o sea como si estuviera real (314-319).

S8: [...] llama la atención mucho la sombrilla y hace sentir que estás allí [...] (327).

S12: [...] se ve muy padre y cómo trató de hacer que parezca que todo está en movimiento a pesar de solo estar pintado, todo se mueve (349-350).

S10: Se me vino a la mente el choque de las estrellas y la luna [...] (340-342).

S3: Pude como transformar (294).

Algunas respuestas expresaron rasgos de esperanza y de comprensión con respecto a la obra elegida:

S17: [...] y decidí escoger esa por lo mismo de que me relajaba, me sentía como entendido por la pintura (386-387).

S9: Porque en cuanto la vi pensé en un amigo que tengo que ya no quiere vivir, y sentí que la pintura nos daba una nueva oportunidad (335-336).

Además se observó que siete estudiantes identificaron sentir tranquilidad, soledad, miedo, felicidad, nostalgia y cariño. Tres respuestas dieron más presencia a la soledad, seguida de la nostalgia y la tranquilidad en dos sujetos cada una. Estas emociones, incluida la tristeza, se presentaron en tres estudiantes con una combinación distinta.

Como se mencionó, solo una estudiante dijo haber elegido la pintura porque fue la primera que pensó, incluso después de ver otras opciones que le parecieron buenas. Aunque ella manifestó ese motivo, puede suponerse que estableció una comunicación mayor con esa pintura, que activó su recuerdo y la llevó a preferirla sobre otras.

El resultado es que todos los estudiantes establecieron una comunicación profunda con la pintura que eligieron: al sentirse identificados, recordar vivencias personales, al tener un efecto de movimiento o de trasladado al mundo del cuadro, al ser atraídos por su belleza, al sentir que les brindaba esperanza y comprensión; inclusive la estudiante que expresa haber elegido la pintura porque fue la primera que pensó, lo hizo a través del recuerdo que tuvo de su impresión al verlo.

Los motivos que expresaron los estudiantes presentan cualidades de la contemplación estética, que se levanta como la motivación intrínseca para elegir la obra: “La contemplación de la obra significa estar dentro de la patencia del ente que acontece en la obra” (Heidegger, 2014, p. 90). Por su parte, las estrategias empleadas para localizar la obra se condensan en una búsqueda combinada en Internet y el museo.

La variabilidad en la MI –el nivel elevado de participación en la tarea (Brophy, 1983)– de los estudiantes para seleccionar el cuadro se muestra en la siguiente clasificación:

Motivos para elegir la pintura / No. Estudiantes		
	Tranquilidad	/ 2
Me transmitía una emoción / 5	Soledad	/ 1
	Felicidad	/ 1
	Nostalgia	/ 1
	El color me impactó	/ 1
La belleza del cuadro / 3	Sentía como si fuera real	/ 1
	Imaginé el choque de las estrellas y la luna	/ 1
Me veo reflejado en ella / 2		

Me sentí identificado	/ 2	
Me traía recuerdos	/ 1	
Sentía que la pintura me daba una nueva oportunidad	/ 1	
Fue la primera que pensé	/ 1	
Me transmitía varias emociones	Miedo y soledad	/ 1
	/ 2	Soledad, tristeza, cariño, nostalgia / 1

5.2.3. Navegar el sentimiento y la razón

La categoría *Navegar el sentimiento y la razón* abarca el sentido de las respuestas correspondientes a las preguntas 6, 7, 8, 9, 10, 12 y 13, que remiten al proceso de escritura del ensayo:

6. ¿Tuviste alguna dificultad para escribir el ensayo?
7. ¿Hiciste algo para conocer más de la pintura que elegiste?
8. ¿Cómo le hiciste para escribir lo que veías de la pintura?
9. ¿Qué pensabas y/o sentías al escribir tu ensayo?
10. ¿Hubo textos que te orientaron para escribir el ensayo?
12. ¿Cuántos borradores del ensayo hiciste antes de tu versión final?
13. ¿Cómo le hiciste para corregir los borradores del ensayo?

La sexta pregunta permitió obtener información sobre cuáles fueron las dificultades que tuvieron los estudiantes para escribir el ensayo acerca de un cuadro; lo que permitió conocer parte de su proceso. No fue tan complejo determinar la categorización en esta pregunta, debido a que cada respuesta mostró solo una o dos dificultades. Cuando la respuesta de un sujeto presentaba dificultades diferentes se dividió en categorías distintas para poder identificarlas; de esta manera, un sujeto apareció en varias categorías.

Las dificultades que los estudiantes señalaron para escribir el ensayo son diversas, la más registrada fue la de “plantear las propias ideas”, que se repite trece veces, dividida en tres aspectos: “lo que tenía en la mente” (en 4 sujetos), “la tesis” (en 4 sujetos) y la que se refiere a “explicar mi emoción” (en 5 sujetos):

Acerca de “lo que tenía en mente” los estudiantes expresaron:

S1: No sabía cómo plasmar mis propias ideas [...] o sea podía estar pensando en algo tan así bien divino y todo pero no sé cómo plasmarlo [...] (391-392).

S7: Sí, muchas veces no sabía bien cómo escribir lo que tenía en mi mente o a veces la palabra que quería escribir no sabía cómo se escribía correctamente [...] (426-427).

S12: Sí, cómo plantear las ideas (462).

S14: Yo no suelo escribir, entonces también eso como que se me dificultó cómo plasmarlo porque lo tienes en la mente pero ya al momento de escribirlo no es tan claro, entonces eso también se dificultó (470-472).

Sobre plantear “la tesis” los estudiantes manifestaron:

S13: [...] Puede que sea sencillo, pero darle un enfoque, buscar un punto en el que quisiera centrarme fue muy difícil (467-468).

S15: Bueno, fue un poco difícil porque tenía, bueno el tema principal yo sabía que no era como que amor, o que si era amor ya se iba a acabar, ese era mi tema principal, pero cada vez que seguía escribiendo encontraba un significado más de las cosas [...] (474-476).

S16: Sí, generar la propia tesis. La tuve clara hasta el final después de uno o dos borradores, o sea tenía las mismas ideas, pero no lograba plantear en una sola oración qué es lo que estaba buscando [...] (485-487).

En torno a “explicar mi emoción” dijeron:

S4: Yo creo que al principio identificar el porqué me sentía así, el porqué me sentía libre, es que porqué siento eso, o sea, esa fue la parte difícil, no saber el porqué me sentía así. Buscarlo y tenerlo que pensar, pensar en mí [...] (407-409).

S5: [...] se me dificulta, porque no sabía luego cómo expresar alguna cosa, una emoción que yo quería transmitir o sea no sabía cómo describirlo, es lo que me costaba trabajo [...] (414-416).

S6: Supe que tenía que describir la pintura, pero quería ponerle más de lo que sentía y también lo que representaba [...] (420-421).

S8: Pues más bien la organización del texto [...] además tenía que explicar mi emoción [...] (440-442).

S11: Se me dificultaba precisar la emociones y sensaciones que me causaba la pintura [...] (458).

Otras dificultades presentadas, que se repitieron con menos frecuencia, en dos estudiantes cada una, son: “ordenar los párrafos” y “estrés y/o miedo al no saber qué escribir”, como lo muestran las siguientes citas:

S7: [...] A veces me sentía estresado porque no sabía qué escribir o no sabía cómo cambiarle algo, y si me desesperaba dejaba por un rato el ensayo y después volvía a iniciar, y así estuve bastante tiempo; entonces yo creo que eso fue, que había partes que no me quedaban como yo quería y me estresaba y me iba a hacer otras cosas y

regresaba y luego como que se me olvidaba un poco qué era lo que estaba haciendo y tenía que volverlo a retomar y perdía tiempo (433-438).

S13: Para empezar el miedo a no saber qué escribir, esa es la primera y supongo que la más importante, porque ese miedo de cómo voy a empezar el texto, de qué voy a hablar, hay tantas hipótesis que pueden salir de una pintura que me pareció muy complejo empezar. Puede que sea sencillo, pero darle un enfoque, buscar un punto en el que quisiera centrarme fue muy difícil (464-468).

Podría suponerse que sentir “estrés y/o miedo” en torno a la tarea refleja una amenaza (ME) que llevaría a estos estudiantes a seguir un enfoque superficial, de acuerdo con Marton y Säljö (2005); sin embargo, los dos sujetos terminaron el ensayo y su trabajo fue elegido por el resto del grupo; eso permite ver que, de alguna forma, tuvieron un enfoque de aprendizaje profundo, dado que la combinación entre su motivación y estrategia los llevó a plantear un texto claro y de propuesta elegible. En la respuesta del “S7” puede notarse claramente que siguió una estrategia de “Dejar reposar el texto y después retomararlo en varias ocasiones”.

Los participantes reportaron también otras seis dificultades que se presentaron en una ocasión: “precisar conceptos”, “describir las cosas”, “escribir en general”, “se me acababan las ideas”, “recordar las cosas con exactitud” y “me juzgaba a mí mismo”; como se observa en las partes a continuación:

S1: Creo que me juzgaba mucho a mí mismo, no me sentía muy alegre con los resultados que estaba teniendo en un inicio [...] (392-394).

S7: [...] tenía que volver a acomodar, eso también me costó trabajo, el ordenar bien mis párrafos para poder dar una conclusión [...] (431-433).

S8: Pues más bien la organización del texto [...] el ordenarlo de una forma que tuviera sentido, pues era un tanto difícil [...] (440-444).

S17: Yo creo que una de las principales problemáticas que enfrenté fue el momento de que de repente ya se me acababan las ideas, o sea no tenía cómo sacar un tema nuevo por así decirlo y era como que repetir y repetir mucho. Me costó trabajo recaudar información (493-495).

La dificultad que más apareció, en trece estudiantes distintos, fue la de “plantear las propias ideas”, dividida en los aspectos de: “lo que tenía en la mente”, “la tesis” y “explicar mi emoción”; esta última tiene un poco más de presencia al manifestarse en cinco sujetos. Los tres aspectos aluden a la concepción de que el contenido del ensayo gira en torno a la interpretación que cada estudiante tiene de la obra, y que incluye una propuesta propia planteada desde sus pensamientos y emociones; lo que sugiere que los estudiantes entendían que no debían darle más peso a otras visiones que a la suya. Este rasgo es notable porque muestra un entendimiento de la conformación propia del Ensayo y de un acercamiento a la tarea desde un enfoque profundo, al manifestar la “intención de entender ideas por sí mismos” y de “relacionar sus ideas con experiencias previas” (Entwistle, 2005).

También es relevante que algunas de las dificultades identificadas como: “precisar conceptos”, “describir las cosas”, “escribir en general”, “se me acababan las ideas”, “me juzgaba a mí mismo” y “plantear las propias ideas”, en especial en el aspecto “lo que tenía en la mente”, pueden presentarse en la escritura de diversos tipos textuales con objetos de estudio distintos. Así, aunque cada objeto o asunto tiene su especificidad y reto, en el caso del ensayo acerca de un cuadro resalta el aspecto de “plantear las propias ideas” con su derivación “explicar mi emoción”, que requirió de un gran creatividad para poner en palabras las emociones que revelaran el sentido del cuadro desde el diálogo con la obra: esclarecer lo que se hace patente de la lucha a través de su contemplación estética.

Las acciones de los estudiantes para enfrentar las dificultades manifestaron su enfoque profundo de aprendizaje para “examinar sus argumentos con cautela y relacionarlos con sus conclusiones” (Entwistle, 2005): “S7: [...] tenía que volver a acomodar, eso también me costó trabajo, el ordenar bien mis párrafos para poder dar una conclusión [...]” (431-433); “S8: Pues más bien la organización del texto [...] el ordenarlo de una forma que tuviera sentido, pues era un tanto difícil [...]” (440-444). El enfoque profundo se abre camino en el reto que significa construir las propias ideas en el ir y venir

al borrador, como un ejercicio de aprendizaje profundo que va hacia la búsqueda de sentido más allá de conceptos memorizados.

Las dificultades que los estudiantes enfrentaron para escribir el ensayo son la siguientes:

Dificultades para escribir el ensayo / No. Estudiantes	
	Explicar mi emoción / 5
Plantear las propias ideas / 13	Lo que tenía en la mente / 4
	La tesis / 4
Estrés y/o miedo al no saber qué escribir / 2	Estrés / 1
	Miedo / 1
Ordenar los párrafos / 2	
Me juzgaba / 1	
Precisar los conceptos / 1	
Describir las cosas / 1	
Escribir en general / 1	
Recordar cosas con exactitud / 1	
Tener ideas / 1	

La pregunta siete: ¿Hiciste algo para conocer más de la pintura que elegiste? se formuló para identificar si los estudiantes se interesaron en buscar información para escribir el ensayo, cuáles fueron sus criterios de búsqueda en cuanto al contenido y al tipo de fuentes de información. Por ello, resultó adecuado diferenciar una categoría para observar el tipo de “fuentes de información” y otra para el “contenido”.

Fue un tanto complejo elaborar las subcategorías, algunas respuestas indicaban la búsqueda del movimiento artístico al que pertenecía el artista y otras mencionaban las condiciones en las que vivió al crear la pintura, por este motivo se decidió manejar estos aspectos con la palabra “contexto”. Por su parte, también se optó por no incluir en ese “contexto” las críticas y opiniones a la obra, sino colocarlas en otro rubro. Varias respuestas mostraban la búsqueda de información en más de un aspecto, por ello se prefirió que las subcategorías agruparan varios aspectos.

Las respuestas indicaron que la principal fuente de búsqueda de información de todos los estudiantes fue Internet:

S2: Sí, busqué en Internet. Para sustentar mi tesis [...] (505).

S3: Sí, investigué en Internet que él no solo tiene pinturas que expresan para mí el miedo [...] (516).

S5: Vi la pintura y digamos, yo me sentí identificado con la pintura, pero también traté de investigar un poco acerca de la pintura en Internet para ver si medio coincidía [...] (528-529).

Además hubo dos casos en los que la búsqueda se realizó de forma combinada en Internet y en libros y uno en Internet y museos; lo que muestra que solo tres estudiantes ampliaron, a dos, sus fuentes de información:

S1: Estuve indagando en Internet [...] estuve viendo tanto páginas como su propio libro, y pues creo que me basé más en el libro porque es de él mismo [...] (499-503).

S17: Sí, busqué en Internet [...] también [...] una parte que creo que estaba en el libro de César Aira, este que hablaba mucho sobre los colores [...] (597-600).

Otro resultado es que la mayoría de los estudiantes buscaron información combinando criterios de contenido: seis estudiantes investigaron “La vida del artista y su contexto”, dos lo hicieron “La vida del artista, conceptos y opiniones de su obra”, tres más “Acerca del cuadro elegido”, cinco trataron de encontrar información “La vida del pintor, el contexto y opiniones de su obra” y un estudiante acerca de la “Vida del artista y opiniones de su obra”. Solo tres estudiantes mencionaron haber revisado únicamente “Acerca del cuadro elegido”. La mayoría de los sujetos consideró más de un criterio de búsqueda de información; lo que les permitió ampliar su visión para escribir el ensayo y mostró su

acercamiento desde un enfoque profundo, al buscar situar la obra en contexto e intentar lo señalado por Biggs (2005): “Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos” (pp. 35-36).

S1: Estuve indagando en Internet qué este, cuáles fueron las condiciones en las que se encontró el pintor para hacerlo, si es que había o estaban disponibles, también en el año en que se encontraba y pues para ese año cuál era su gran significado. Tuve que ver las biografías del autor, estuve viendo tanto páginas como su propio libro, y pues creo que me basé más en el libro porque es de él mismo: su vida personal, sus obras y su muerte (499-503).

S8: Pues creo que esos días realmente estuve pegada a la computadora, buscando toda la información posible [...] Seleccioné la vida del pintor, un poco sobre lo que las personas opinaban de esa pintura y sobre el movimiento al que perteneció (548-553).

S9: Busqué información en Internet, pero no me sirvió mucho porque no me decía mucho de cómo hicieron la pintura, en qué situación, en qué lugar, sí me decía una que otra anécdota pero sobre el autor no sobre la pintura; saber del autor sí me ayudó. No encontré ensayos acerca de esta pintura (555-558).

S13: Sí, investigué en Internet su bibliografía más que nada, la vida de Remedios, sus amigos, del movimiento. Bueno, se dejaba llevar por muchas corrientes en Francia si no mal recuerdo y eso me llamó muchísimo la atención, cuando llegó a México como que no se encontraba, es a lo que me refería con el aislamiento y ella no sentía esta pertenencia, como que no se encontraba aquí [...] ya me perdí, me sirvió investigar de su vida (571-575).

S14: [...] me gusta cómo dibuja, sus gráficos y la busqué, tiene una página en Internet y empecé a revisar toda su galería. Me llamó mucho la atención esta pintura y dije necesito esta (578-580).

S16: Sí, investigué en la Red sobre el movimiento del Impresionismo, la vida de Monet y su visión de la naturaleza, y también sobre cómo era la época en que pintó el cuadro (594-595).

Se identificaron tres criterios de búsqueda principales sobre el contenido: 1) “La vida del artista”, presente en catorce estudiantes; 2) “El contexto” del artista, con once referencias, y 3) “Opiniones de la obra”, con ocho menciones; este último criterio integra ensayos, críticas y comentarios de otras personas en torno de la obra. Aunque los estudiantes combinaron los criterios de búsqueda, solo dos refirieron su interés por la búsqueda de conceptos para explicar el significado de la muerte, el miedo, los colores, entre otros, y otros tres estudiantes se enfocaron únicamente en el criterio de buscar “Acerca del cuadro elegido”.

Cabe la duda de si efectivamente solo dos estudiantes investigaron acerca de los conceptos que consideraban necesarios para su ensayo, o si otros también lo hicieron pero olvidaron mencionarlo durante la entrevista: tal es el caso del S10, que en la pregunta ocho indica que buscó el significado de “huella” y de “alma”, pero no lo refirió en esta pregunta. La gran mayoría de los estudiantes manifestó que se sintió motivado para buscar más información sobre el cuadro y su autor. Sus indagaciones evidencian la curiosidad, la persistencia (Lepper, 1983) y un nivel alto de participación en la tarea (Brophy, 1983); lo que revela la motivación intrínseca presente en el enfoque de aprendizaje profundo.

Las variaciones que expresaron los estudiantes en la búsqueda de información para el ensayo se muestran enseguida:

Criterios de búsqueda de información / No. Estudiantes

	Internet	/ 14
Fuentes de información	Internet y libros	/ 2
	Internet y museos	/ 1
	Vida del artista y su contexto	/ 6
Contenido	Vida del artista, conceptos y opiniones de su obra	/ 2
	Vida del artista y opiniones de su obra	/ 1

Vida del pintor, el contexto y opiniones de su obra	/ 5
Acerca del cuadro	/ 3

Con la pregunta ocho: ¿Cómo le hiciste para escribir lo que veías de la pintura? se reconocieron algunos procesos que refirieron los estudiantes para elaborar sus ensayos. Para categorizar se partió de la metacategoría “procesos de elaboración del ensayo”, de las respuestas emergió la categoría “generación ideas por...” y cinco subcategorías que permitieron agrupar la forma en que los estudiantes generaron las ideas para escribir su interpretación del cuadro.

Las respuestas de varios estudiantes se ubicaron en más de una subcategoría, es decir, generaron ideas para escribir lo que veían de la pintura de diversa forma. Resultó complejo determinar que sus respuestas podían clasificarse como procesos de elaboración del ensayo para integrar el acto de interpretar y el de escribir; así como entender que esos procesos descubrían la forma en que generaron las ideas para su escritura.

Las respuestas de todos los participantes indicaron la forma en que generaron las ideas para elaborar el ensayo. Trece sujetos contestaron que fue a partir de que se identificaron con la obra, como se observa en los ejemplos siguientes:

S1: [...] pues en la pintura me podía ver a mí mismo [...] esta pintura me hizo sentir, el hecho de cómo me estaba sintiendo en ese momento, o cómo me siento casi todos los días [...] (608-613).

S4: [...] digamos que la pintura se relaciona mucho con mi vida [...] son cosas que me siguen pasando todavía actualmente (633-634).

S5: Vi la pintura y digamos, yo me sentí identificado con la pintura [...] (636).

Por su parte, seis estudiantes mencionaron que para escribir se basaron en recuerdos familiares; lo que refleja el enfoque profundo de aprendizaje al relacionar la nueva información con las experiencias personales del pasado y darle un contexto en la vida

propia. De manera natural el arte parece promover este tipo de acercamientos de enfoque profundo, al establecer un mundo que pone “en operación la verdad [...] algo verdadero” (Heidegger, 2014, pp. 71-72):

S2: [...] lo que yo escribí es lo que yo expresaba de lo que veía, pero es muy diferente cómo el cuadro me veía en esta situación, en el proceso que realicé para escribir todo: el recuerdo de mi abuelo, [...] lo uní con la descripción del cuadro, con lo que siento [...] (619-622).

S4: Veía un azul muy intenso, muy bonito, todo fluía [...], digamos que la pintura se relaciona mucho con mi vida, creo que parte del ensayo es un recuerdo y otras son cosas que me siguen pasando todavía actualmente (629-634).

De los 17 estudiantes, cuatro indicaron que tuvieron un diálogo con la pintura, que consistió en observar y escribir recursivamente, como lo muestran las siguientes respuestas:

S11: [...] Se podría decir que fue como un diálogo, conforme iba escribiendo el texto, fui escribiendo memorias que me evocó el cuadro [...] (692-695).

S6: Pues como que conversé con la pintura, porque de hecho puse “Remedios Varo te pintó” como si estuviera hablando con la pintura, bueno esa era la idea, como personalizarla. Yo creo que, como a todos, cuando empiezas a escribir te empiezan a salir las ideas, pero yo mientras estaba escribiendo cada vez veía más la pintura, más sus elementos y ahí es cuando me di cuenta, cuando escribía y veía la pintura, que ya estaba representando por ejemplo mi tesis (643-648).

S14: Bueno primero le di muchas vueltas a mi tema porque no sabía exactamente cómo plasmarlo, entonces me quedé viendo un rato la pintura y poco a poco fue como ir escribiendo ideas que se me ocurrían y después las ordené en el texto, ya concordaban [...] (721-723).

Trece de los estudiantes contestaron que, en su ensayo, integraron aspectos de la vida del autor y del movimiento artístico al que perteneció la obra; por lo que se identificó la subcategoría “investigar acerca de la obra” como parte de su proceso de escritura para generar ideas:

S1: Hice mi descripción personal de la pintura, lo que representa, este, la vida del autor, también este, pues el movimiento de dónde provino, mi opinión personal y pues por último, una conclusión de todo mi ensayo, y pues eso es todo. Se me hacía lo más relevante (613-616).

S10: [...] hablé del autor, de cómo él dejó huella en la historia de la pintura cuando creó su propio azul, cuando en vez de usar pinceles utilizó mujeres y pues diferentes elementos de la naturaleza para llevar a cabo sus pinturas [...] (686-688).

S16: [...] Al inicio usé la importancia del texto, la escuela del Impresionismo muy poco, intenté abarcar acerca de ese movimiento [...] Después hablé acerca de Monet, de cómo es que él tenía un gran aprecio hacia la naturaleza [...] (753-758).

Por el contenido de las respuestas, se observó que catorce estudiantes tuvieron un proceso en el que combinaron más de una forma de generar ideas para escribir lo que veían de la obra. Las respuestas del S5 y **S11** mostraron que se generaron ideas a partir de identificar la propia vida con el cuadro, pero que también requirieron investigar acerca de la obra; lo que refleja el enfoque de aprendizaje profundo en su “Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien” (Biggs, 2005, pp. 35-36):

S5: Vi la pintura y digamos, yo me sentí identificado con la pintura, pero también traté de investigar un poco acerca de la pintura en Internet para ver si medio coincidía un poquito con la interpretación que yo le estaba dando, pero realmente no coincidía (636-638).

S11: [...] Se podría decir que fue como un diálogo, conforme iba escribiendo el texto, fui escribiendo memorias que me evocó el cuadro [...] describí la pintura y en esa descripción también la relacioné con la vida del autor (692-696).

La mayoría de los sujetos explicó su paso de contemplar el cuadro a escribir su ensayo desde la identificación de su vida con la obra; lo que implica un vínculo emocional a partir de cómo se sienten en el momento del contacto con la pintura y de sus recuerdos familiares.

El proceso de elaboración del ensayo que refirieron los estudiantes al ser sujetos de experiencia, con una interioridad particular, permitió apreciar la relevancia de la conciencia de uno mismo como un todo, en el proceso de conocimiento (Yunes, 2008). Las variantes en los procesos de elaboración del ensayo, expresadas por los sujetos, en torno a cómo le hicieron para escribir lo que veían en el cuadro, se organizaron de la siguiente forma:

Procesos de elaboración del ensayo / No. Estudiantes	
	Combinar más de una estrategia / 14
Estrategias (generar ideas por...)	Identificar mi persona con el cuadro / 13
	Investigar acerca del cuadro / 13
	Recordar momentos de familia / 6
	Dialogar con el cuadro: observar y escribir recursivamente / 4

La pregunta nueve: ¿Qué pensabas y/o sentías al escribir tu ensayo? permitió conocer cómo percibieron los estudiantes su proceso de escritura del ensayo. Se complicó elegir el término “percepción” y relacionarlo con “el propio proceso de escritura” para la metacategoría, pero finalmente se consideró que refería el sentido de la pregunta. En el caso de las categorías, se planteó la de “identificar emociones”, dado que las respuestas indicaron una o varias emociones ligadas a una interpretación del cuadro, al proceso de escritura o a otro motivo; a este respecto, se dispuso que las subcategorías debían integrar la emoción y el motivo por el que la sentían, pues varios sujetos mencionaron sentir la misma

emoción por diferentes razones. La mayoría de las respuestas mostraron varias emociones, por eso se decidió que las subcategorías agruparan las diversas emociones mencionadas.

Las respuestas señalan que cuatro estudiantes sintieron miedo: tres de ellos por no saber si tendrían un buen desempeño y uno por lo que interpretaba al ver el cuadro; lo que refleja la presencia de la motivación extrínseca (ME) en el inicio de la tarea que, sin embargo, no anuló la motivación intrínseca (MI) encontrada en el resto del proceso, sino que más bien convivió con ella:

S2. Pues al principio tenía miedo porque nunca he tenido esa experiencia [...] (789-790). [...] realmente fue un proceso largo, hice varios borradores. Eh, había cosas que decía: sé que lo puedo mejorar, sé que puedo expresar más lo que siento y pues, me costó trabajo, pero finalmente fue una experiencia muy buena el saber como yo puedo expresar lo que veo de una imagen (53-56).

S13: Creo que este trabajo me hizo sentir varias cosas, miedo al principio, me sentí nerviosa, muy insegura, no sabía si lo que estaba haciendo era correcto, si estaba bien, de hecho es que no sabes qué es correcto [...] (842-844).

Dos estudiantes expresaron que tuvieron ansiedad en una forma que los impulsaba a continuar con el ensayo; lo que se identifica como una forma de motivación intrínseca que los llevó a relacionarse activamente con el contenido de la tarea y del curso, una característica del enfoque de aprendizaje profundo (Entwistle, 2005):

S1: Ansias, ansias de saber cómo puedo terminar algo que yo estoy escribiendo, una creación que estoy sacando de mi propia mente. Estaba sintiendo ansiedad, sí estaba muy ansioso, pero no así malo, más bien bueno [...] (783-786).

S13: Creo que este trabajo me hizo sentir varias cosas, [...] ansiedad porque quiero terminar esto pero al mismo tiempo no quiero que se termine, y también sentía deseo por hacerlo [...] (842-845).

Tres estudiantes expresaron una preocupación relacionada con su deseo de lograr un buen texto, que también caracteriza el enfoque de aprendizaje profundo a partir de “la determinación de hacer las cosas bien” (Biggs, 2005):

S8: Tenía un poco de preocupación al inicio porque [...] quería que fuera un texto bien hecho y pues al final porque era algo de lo que me gustaba hablar, algo importante para mí [...] (824-826).

S9: Al principio tenía terror de hacerlo, pero mientras lo iba desarrollando iba siendo feliz, como que estaba contenta con lo que iba quedando. El terror era como preocupación (829-830).

Siete estudiantes aludieron a dejar salir la emoción o lo que casi nunca decían: tres con la palabra desahogo, uno con el término escape y tres con liberación/libertad:

S4: Bueno, conforme lo iba escribiendo sentía como un poco de paz, liberación, [...] o sea ponerlo en papel algo que sentía y que muchas veces no lo decía, [...] y al escribirlo siento que es más fácil el escribir te ayuda a desahogarte de muchas formas (803-808).

S2. [...] al mirar y escribir de esta pintura pude sentirme cerca de mi abuelo [...] una forma también de desahogar el dolor qué sentía, de desahogar porque pues finalmente fue un año en el que nunca comenté nada de la muerte de mi abuelo [...] (790-792).

S14: Podría ser liberación, en ese momento yo me encontraba un poco triste, entonces tenía un poco de depresión al hacer el texto y eso es lo que se liberó (849-850).

Cuatro participantes mencionaron sentir tristeza y uno melancolía por recordar el pasado:

S10: Me desahogué [Ingrid lo dice llorando], la tristeza [sigue llorando] (832).

S5: Creo que sería melancolía, porque tuve que recordar cosas de cuando comencé con mi novia y todas las cosas que hemos pasado. [...] y pues sí desahogarme un poco, el desahogo (810-812).

Cuatro alumnos sintieron tranquilidad o calma, uno al escribir, otro porque sentía que conocía la pintura y el otro al contemplar el cuadro:

S17: Mientras lo escribía estaba tranquilo [...] (878).

S6: Tranquilidad, yo creo. Cuando vi la pintura me relajó, el escribir no se me hizo como que difícil porque yo ya sentía que conocía la pintura (814-815).

S7: Al principio era como de emoción porque yo no pensaba que pudiera escribir así, entonces era emoción y ya después empecé como tristeza, [...] y ya después fue un poco como de calma porque la imagen tiene colores cálidos y a la vez oscuros [...] (817-820).

Cuatro sujetos manifestaron felicidad por lo que escribían y, uno de ellos, satisfacción:

S11: [...] Se podría decir que fue como un diálogo, porque cuando vi la pintura noté que [...] me estaba viendo a mí mismo [...] sentí felicidad, tristeza, un sentimiento como de libertad, de soledad también. Algunos son como opuestos (834-837).

S3: [...] También sentía como satisfacción de sacar todo eso que pude ver en el cuadro y lo pude expresar (800-801).

Tres alumnos mencionaron estar emocionados porque no creían que eran capaces de escribir sus sentimientos acerca del cuadro. Esta situación muestra cierto desarrollo en la capacidad de *aprender a ser*, que conlleva responsabilizarse de vivir situaciones de autorrealización, profundizar en el conocimiento de sí mismo y la personalidad, de proceder cada vez con mayor autonomía y principios (Delors, 1996); que reflejan un aprendizaje profundo:

S7: Al principio era como de emoción porque yo no pensaba que pudiera escribir así, entonces era emoción y ya después empecé como tristeza, [...] y ya después fue un poco como de calma porque la imagen tiene colores cálidos y a la vez oscuros [...] (817-820).

S16: Pues inicialmente lo que fluía era la emoción de yo querer hacer un texto bien, no como lo hago como sea, justamente como nosotros elegíamos la pintura pues me permitía yo emocionarme y decir ay si quiero lograr plasmar bien estas ideas con respecto a ese cuadro, mostrarme que soy capaz [...] (866-869).

Dos estudiantes indicaron sentir una combinación de tensión y frustración con una sensación emocionante, mientras avanzaban en la escritura de su interpretación del cuadro:

S16: [...] Expresar la idea basada en ciertos criterios por un lado me causaba tensión porque no sabía cómo hacerlo, pero por otro me emocionaba el querer lograr hacerlo, buscar sentir satisfacción pero también sentirme como atada de no sé si voy a poder (873-876).

S15: [...] ya no sabía si hablar de que no era amor, si hablar de por qué no era eso, [...] entonces eso me frustró bastante, porque ya no sabía realmente lo que estaba escribiendo, pero a la vez me emocionaba hacerlo (859-864).

Se encontró que quince estudiantes tuvieron una mezcla de emociones y estados de ánimo al parecer opuestos, que los llevaban a padecer de cierto modo la tarea y también a

disfrutarla. Hubo dos estudiantes que solo mencionaron sentir ansiedad y preocupación. El que indicó preocupación señaló que también tuvo interés porque era algo de lo que le gustaba hablar, y el que se refirió a la ansiedad dijo que no era mala sino más bien buena. Identificamos que vivieron por un lado un padecimiento y por otro un disfrute; lo recuerda la desgarradura de la lucha de Heidegger (2014), la experiencia al ser atravesado de Larrosa (2007) y también las palabras de Dewey acerca de la experiencia:

La maduración y la fijación son opuestos polares. La lucha y el conflicto pueden ser gozados en sí mismos, aunque sean dolorosos, cuando son experimentados como medios para desarrollar una experiencia; son parte de ésta porque la impulsan, no simplemente porque están allí. [...] La *experiencia* es de un material fraguado con incertidumbres que se mueven hacia su propia consumación a través de series conectadas de variados incidentes (2008, pp. 48-50).

Lo interesante es que todos los participantes identificaron sentir emociones que por un lado los llevaban a un cierto padecimiento y por el otro al desahogo: a sentirse liberados, satisfechos o felices, y que los impulsaba en su intención de escribir su texto lo mejor posible. Este resultado muestra características de un enfoque de aprendizaje profundo, a partir de la presencia de la motivación intrínseca que se asocia al placer obtenido del proceso de aprendizaje en sí mismo (Lepper, 1983) y, además, del testimonio de orden que restablece, en un equilibrio, lo que parecía estar abatido (Gadamer, 2016).

Las diferencias que se construyeron desde la percepción de los alumnos sobre su proceso de escritura, son las siguientes:

Percepción del propio proceso de escritura del ensayo / No. Estudiantes

	Ansiedad por saber cómo terminar una creación de mi propia mente y por saber el futuro que me espera	/ 1
Identificar emociones / 17	Miedo frente a un reto desconocido y desahogo del dolor	/ 1
	Miedo al imaginar la muerte que representaba el cuadro y satisfacción de expresarlo	/ 1
	Paz y liberación de expresar algo que nunca	

decía	/ 1
Melancolía y tristeza de recordar cosas que he pasado y desahogo	/ 2
Tranquilidad porque sentía que conocía la pintura	/ 1
Emoción porque no pensaba que pudiera escribir así, tristeza y calma	/ 1
Preocupación porque quería que fuera un texto bien hecho e interés porque era algo de lo que me gustaba hablar	/ 1
Terror que era preocupación y felicidad por lo que iba escribiendo	/ 1
Felicidad, tristeza, soledad y libertad	/ 1
Escape de la tensión escolar	/ 1
Miedo de no saber si estaba haciéndolo bien, ansiedad de querer que se termine y a la vez no querer que se termine, deseo por hacerlo, satisfacción, alegría y desahogo	/ 1
Tristeza y liberación de la tristeza	/ 1
Frustración de no saber realmente qué estaba escribiendo, pero me emocionaba hacerlo	/ 1
Emoción por mostrarme capaz de expresar mis ideas y sentimientos acerca del cuadro y tensión porque no sabía cómo hacerlo, si era capaz	/ 1
Tranquilidad al escribir, preocupación por el miedo de cumplir los requisitos y gusto por la pintura que fue lo que me hizo seguir adelante	/ 1

La pregunta diez: ¿Hubo textos que te orientaron para escribir el ensayo? permitió que surgieran las concepciones de los estudiantes sobre la lectura de textos para apoyar la escritura, en este caso de un ensayo, y de qué forma observaron esa relación: ya sea de los textos propuestos en clase o los que ellos encontraron para conocer acerca de la obra que eligieron. Para elaborar las categorías se tomaron en cuenta las opciones de respuesta positiva y negativa, y para las subcategorías la forma en que los estudiantes explicaron la utilidad de los textos leídos; por ello, un sujeto puede aparecer en varias subcategorías.

Dieciséis estudiantes consideraron que los textos leídos en clase, así como los que ellos localizaron, les ayudaron en la escritura del ensayo. Cuatro estudiantes mencionaron

que los ensayos los apoyaron para saber cómo estructurar el texto; lo que reafirma el empleo de textos modelo relevantes sobre lo que se les solicita escribir, como una estrategia poderosa de aprendizaje:

S2: Los textos de Paz influyeron mucho en la estructura, el ensayo de *El príncipe, el clown* me gustó muchísimo cómo describía el cuadro, [...] él le daba vida con sus palabras [...] (895-897).

S6: Bueno no en realidad el texto, pero sí la forma en que se escribe. Muchos de mis compañeros veían cómo ellos escribían y cómo yo escribía y a veces, bueno cuando lees un libro y ves qué tan bien está estructurado pues tú ya de inmediato empiezas a estructurar mejor las cosas (922-925).

S12: Dos, más que nada fue uno con el comentario de las obras de Van Gogh, que es como un ensayo, y uno que era *La noche estrellada sobre el Ródano*, que también es como otro ensayo en un blog y que veía cómo estaba estructurado el cuadro, y el otro daba como su opinión sobre el cuadro, eso me ayudó. Los ensayos de Paz que leímos también me ayudaron para saber qué se puede mencionar en un ensayo, de qué se puede hablar y de qué no (952-957).

Un alumno mencionó que los textos le ayudaron a encontrar las citas; dos más, para tener información; otros dos, para saber cómo se expresa un escritor acerca de una pintura, y cinco dijeron que para saber sobre qué aspectos se puede hablar en una ensayo de pintura:

S4: [...] digamos que los textos fueron para tener una idea, una base de ciertas partes de las que a fuerzas tenía que hablar. Los ensayos de Paz sí me orientaron bastante porque había unos en los que él se centraba en ciertas partes o en toda la pintura o en todo su arte y me daba una idea de, bueno yo puedo centrarme en todas las pinturas de Klein o solo en esto o aquí (914-918).

Un estudiante indicó que los textos modelo le sirvieron para saber cómo hacer una

historia del cuadro y relacionarla con la vida del autor:

S3: Sí, por ejemplo el ensayo que hizo Octavio Paz sobre Richard Dadd, [...] me ayudó como a formar una historia en relación a su vida, tratar de relacionar su vida con lo que él estaba pintando [...] (905-908).

Tres estudiantes también contestaron que tuvieron orientación de los textos leídos, pero no especifican de qué forma:

S14: Entre los de Octavio Paz y Yumei, más lo que yo pensaba, lo que sentía, fue lo que logró el ensayo (966-967).

S16: Varios de los que leímos en clase, como los ensayos de Paz (971).

Un estudiante señaló que no tomó nada de los textos que se leyeron, y su ensayo incluyó dos citas de textos que él buscó; posiblemente se refirió a integrar alguna información de los ensayos que se leyeron en clase:

S5: No, creo que ninguno. No tomé como que nada de los que leímos (920).

Dieciséis estudiantes reconocieron que la lectura fue importante para orientarse en la escritura del texto, doce de ellos incluso mencionaron los ensayos leídos y los consideraron ejemplos o modelos para la escritura de su ensayo.

Lo relevante es que la mayoría de los participantes indicó que la lectura de otros textos fue importante para orientarse en la escritura del ensayo, e hizo referencia a los ensayos leídos; lo que es importante en tanto concepción de cómo escribir un texto, de acuerdo con Frank Smith (1994): “los modelos deben estar en lo que otras personas han escrito, en los textos existentes. Para aprender a escribir para los diarios uno debe leer diarios [...] Para escribir poesía hay que leer poesía [...]” (p. 35); así, para escribir un ensayo acerca de un cuadro, hay que leer ensayos con ese tópico. Esta podría ser una

muestra de que se empleó una estrategia que impulsa el enfoque profundo en el proceso de escritura.

Las variaciones en las concepciones de los estudiantes se muestran en las siguientes categorías:

Concepciones de los estudiantes sobre la lectura de textos para la escritura del ensayo		<i>/No. Estudiantes</i>
	Para saber cómo estructurar el ensayo	/ 4
	Para citar	/ 1
	Para tener información	/ 2
Sí, fueron de ayuda	Para saber cómo se expresa un escritor acerca de una pintura	/ 2
	Para saber de qué aspectos se puede hablar en una ensayo de pintura	/ 5
	Para saber cómo hacer una historia del cuadro y relacionarla con la vida del autor	/ 1
	No se especifica de qué forma	/ 3
No, no tomé nada de los textos que leímos		/ 1

Con la pregunta doce: ¿Cuántos borradores del ensayo hiciste antes de tu versión final? se buscó conocer la motivación de los estudiantes por corregir su ensayo, en relación con el número de borradores que elaboraron además de los que se les solicitó corregir, previos a su versión final. El borrador es el documento del ensayo escrito en computadora e impreso, al que se le hacen notas de corrección pertinentes, de acuerdo con una rúbrica de evaluación propuesta con anterioridad en la clase.

Para categorizar se partió de la metacategoría “motivación del estudiante para corregir su ensayo según el número de borradores previos a la versión final”. De esa metacategoría surgió la categoría de “estudiantes que elaboraron más de un borrador solicitado previo a la versión final” (las profesoras señalaron a los estudiantes que había que entregar un borrador corregido antes de la versión final), y la de “estudiantes que elaboraron solo el borrador solicitado previo a la versión final”; de estas categorías se

derivaron las subcategorías correspondientes al número de borradores elaborados por los participantes.

A los diecisiete estudiantes se les solicitó corregir al menos un borrador previo a su versión final, sin embargo dieciséis de ellos elaboraron más de un borrador: incluso un estudiante indicó que elaboró siete borradores y hubo dos sujetos que tuvieron seis borradores: “S1: Los que entregué a usted eran dos, pero realmente cuantos hice fueron seis” (1063), es decir, que corrigió cuatro borradores más; el segundo estudiante comentó que corrigió más borradores porque quería que el ensayo le “quedara bien”:

S7: [...] fueron como unos seis, siete borradores, porque quería que el ensayo quedara bien y que se entendiera bien (1090-1091).

Un estudiante comentó que tuvo 5 borradores:

S12: Cinco, tal vez más, de uno que me habían pedido (1101).

Otros tres estudiantes hicieron cuatro borradores:

S14: Hice cuatro borradores y entregué un borrador y la versión final (1111).

Otros cuatro estudiantes realizaron tres borradores y uno de ellos comentó que fue clara la diferencia de un borrador a otro:

S8: Tres borradores y en cada uno pues sí se nota la diferencia de los cambios (1093).

Una estudiante señaló que gracias a su tercer borrador descubrió otra parte de su ensayo:

S13: Tres, y solo entregué uno [...] estaba trabajando con la miseria, pero todavía no trabajaba con la esperanza, en el tercer borrador se me reveló la esperanza, es

como si hubieras transitado camino a casa y no ves algo que siempre estuvo ahí y no lo habías visto (1103-1109).

Cuatro estudiantes mencionaron que tuvieron dos borradores:

S3: Primero hice un esquema de cómo quedaría mi ensayo, primero un esquema y después hice dos borradores (1067-1068).

S16: Hice una lluvia de ideas, otra hoja en el mismo cuaderno donde empezaba a organizar todo, esas mismas ideas de la lluvia de ideas y después hice solo dos borradores (1118-1119).

Una estudiante indicó que hizo más de dos borradores, sin especificar exactamente cuántos:

S6: Bueno hice dos, pero en realidad, bueno, en la computadora vas cambiando párrafos, entonces, en realidad fueron más que dos (1084-1085).

Solo un estudiante mencionó que elaboró un borrador. Lo relevante fue que la mayoría de los estudiantes (16) mostró su tenacidad para corregir su ensayo, al elaborar más de un borrador que les había sido solicitado –las profesoras de los dos grupos participantes pidieron entregar un borrador corregido antes de la versión final. Esto permitió notar que los estudiantes se dieron cuenta que la corrección de borradores es un paso clave para mejorar su texto final, y que tuvieron acciones orientadas a desarrollar un enfoque profundo de aprendizaje; lo que se vincula al enfoque profundo de enseñanza de la clase: en el que se utilizaron estrategias como la lectura de textos modelo de mayor nivel para guiar las tareas, entre otras, enfocadas en transformar el conocimiento a partir de lo que uno sabe, en lugar de solo repetirlo.

Algunos estudiantes mencionaron el significado que le dieron a la corrección de los borradores: como un cambio que hace la diferencia, como una oportunidad o elemento de descubrimiento y de solución de las faltas en el texto.

S8: Tres borradores y en cada uno pues sí se nota la diferencia de los cambios (1093).

S13: [...] en el tercer borrador se me reveló la esperanza, es como si hubieras transitado camino a casa y no ves algo que siempre estuvo ahí y no lo habías visto (1107-1109).

S17: Hice dos, primero, de ahí volví a hacer otro pero ya era por correcciones de ortografía, o sea hice tres y ya entregué uno último que ya fue solucionando todos los errores ortográficos (1121-1123).

La motivación de los estudiantes para expresar su interpretación del cuadro y con ello mejorar su desempeño en escritura, reveló su naturaleza intrínseca: evidenciada en su decisión de llevar a cabo acciones de corrección de su texto de forma autónoma, más allá de lo solicitado en clase.

La diferencia en la motivación que tuvieron los estudiantes, traducida a partir del número de borradores que corrigieron de su ensayo, se observa en las siguientes categorías:

Motivación del estudiante para corregir su ensayo según el número de borradores previos a la versión final

/ No. Estudiantes

Estudiantes que corrigieron más borradores de lo solicitado / 16	Estudiantes que elaboraron 5 a 7 borradores / 4
Estudiantes que corrigieron solo el borrador solicitado / 1	Estudiantes que elaboraron 2 a 4 borradores /12
	Estudiantes que elaboraron 1 borrador /1

A los estudiantes también se les formuló la pregunta ¿Cómo le hiciste para corregir los borradores del ensayo? para encontrar pistas sobre sus estrategias de corrección del texto. En sus respuestas se distinguieron los aspectos que tomaron en cuenta para corregir, pues aunque la corrección fue orientada por el profesor durante las clases, los estudiantes

tomaron decisiones que implicaron considerar algunos factores más que otros; lo que los llevó a formar procesos propios. De acuerdo con lo que contestaron, se planteó la categoría de “consideraciones del proceso de corrección del ensayo”, de la que surgieron tres subcategorías. La respuesta de varios sujetos coincidió en más de una subcategoría.

De los diecisiete estudiantes, solo seis mencionaron que consideraron solicitar la opinión de otros compañeros, de sus familiares y del docente acerca de su texto, a pesar de que fue parte del proceso de corrección que se orientó durante las clases. Algunas de sus respuestas en ese sentido fueron:

S1: [...] Pedía la opinión de las personas que me rodeaban, de mi familia, preguntaba su opinión, si estaba bien, o estaba mal, qué les parecía, si realmente a ellos les llegaba lo que yo sentía (1136-1137).

S2: [...] Tuve varias pláticas con mis papás donde les contaba qué había hecho, de mis avances, se los leía, me decían que estaban bien [...] (1140-1141) .

S7: [...] después le decía a mi mamá o a mi papá, le decía que si podía leer mi ensayo y en cierta parte me decía qué le podía cambiar [...] (1179-1180).

No podría asegurarse que efectivamente solo seis participantes pidieran la opinión de otras personas, dado que puede ser que otros estudiantes lo hayan hecho y olvidaran mencionarlo durante la entrevista; pero si no lo dijeron, posiblemente el tomar en cuenta opiniones de otros en sus textos no es una acción que consideraron relevante en su proceso de corrección: “no conocemos más propiedades de las cosas que aquellas que nuestra acción nos permite conocer” (Carlino, 2005, p. 153).

Otro elemento identificado fue que todos los participantes revelaron que la “motivación para expresar su punto de vista del cuadro”, fue un aspecto central para realizar la corrección del texto. Hubo algunos que expresaron su motivación de forma explícita, como puede verse en los siguientes fragmentos:

S2: Estuve motivada porque quería expresar este sentimiento que había guardado durante un año, de la mejor manera. [...] me levantaba pensando en el ensayo, o sea la motivación era realmente muy grande de querer mejorar (1139-1145).

S9: [...] Me interesaba mejorar en mis borradores, más que por una calificación, por mi sentir [...] quería hacerlo lo mejor posible para estar satisfecha conmigo y poder decir que yo tengo un ensayo sobre una pintura que me gustó mucho (1195-1198).

Asimismo, varios estudiantes dejaron ver su motivación intrínseca al inferir las acciones que llevaron a cabo, por ejemplo:

S1: [...] yo quería ponerlo así de que, pues vieran que yo conozco el tema [...] quería que sintieran lo que yo sentí al escribir esa parte [...] (1130-1135).

S6: Yo quería que estuviera bien todo entonces cada vez que terminaba un párrafo decía, ‘no a esto le falta o a esto le tengo que quitar’ [...] (1170-1171).

S17: Del primero al segundo borrador ahí sí corregí algunos temas que dije tal vez esto no debería ir dentro y lo cambié o lo expresé de mejor manera, que fuera como expresar mi opinión sobre qué creía de la pintura (1237-1239).

Todos los participantes también refirieron, de diversa forma, que en su proceso de corrección tuvieron presente la ortografía, la puntuación y aspectos gramaticales de sintaxis, por ejemplo, para lograr calidad argumentativa y legibilidad (un texto claro, capaz de ser leído); además de que muestran una disposición a pensar críticamente, como puede verse en las siguientes respuestas:

S10: [...] Cambiaba palabras repetidas, y veía si se escuchaba bien o no. [...] Quería que expresara bien lo que yo sentía (1201-1206).

S14: Ponía atención en que estuviera clara mi explicación, que concordara [...] entonces trataba de ser lo más clara posible para que llegara como yo lo pensaba, revisaba bien las frases (1223-1226).

S15: Corregía mi tesis, [...] era como de okey puede ser esto, pero acuérdate que también hay algo que te contradice eso, entonces tienes que buscar más cosas, tienes que pensar más cosas para que puedas tener más soporte de lo que tú estás diciendo (1228-1232).

Todos los estudiantes reflejaron una clara motivación intrínseca en su proceso de corrección del texto, que integra el desarrollo de aspectos gramaticales y de pensamiento crítico; lo que es fundamental para mejorar la habilidad argumentativa y escritural. En la escritura de textos es indispensable reconocer la transformación que ofrece la etapa de corrección. Los estudiantes se sintieron motivados por corregir su ensayo para expresar su interpretación del cuadro, y reflejaron autonomía en su intención de “transformar” su conocimiento del objeto: el *aprender a aprender* que se busca en el modelo educativo del CCH.

Las variantes que los estudiantes consideraron en su proceso de corrección y que revelan sus estrategias, son las siguientes:

Consideraciones del proceso de corrección del ensayo

/ No. Estudiantes

Estar motivado para expresar el punto de vista / 17

Revisar aspectos de gramática para lograr calidad argumentativa y legibilidad / 17

Solicitar opinión de los pares, familiares y docente acerca del texto / 6

5.2.4. Reflexiones: claroscuros de la mirada y la escritura

La categoría *Reflexiones: claroscuros de la mirada y la escritura* surgió a partir de lo revelado en las preguntas 11, 14, 15, 16, 18 y 19, que dan cuenta del significado que tuvo el proceso de escritura del ensayo para los estudiantes:

- 11. ¿Cuál es la tesis de tu ensayo?
- 14. ¿Qué opinas de la extensión pedida de 3500 caracteres con espacios para el ensayo?
- 15. ¿Alguna parte de tu ensayo te parece mejor lograda que otras?
- 16. ¿Qué te parece tu versión final del ensayo?
- 18. ¿Encuentras alguna diferencia en escribir un ensayo acerca de una pintura y escribirlo acerca de otro tema?
- 19. ¿Tuviste un propósito de escritura para el ensayo?

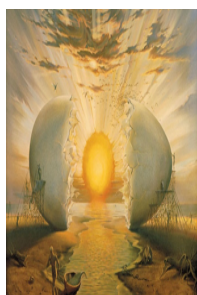
Con la pregunta once, el interés fue conocer las temáticas que eligieron los estudiantes y saber si identifican la tesis o idea central de su ensayo, ya sea que la formulen literalmente o que hagan referencia de algún modo a su punto de vista del cuadro. Para categorizar se partió de una metacategoría que se refiere a la identificación de la tesis. Las categorías que surgieron tienen las opciones de “sí” o “no” respecto de la identificación, y las subcategorías reflejan la idea central planteada.

Las respuestas indicaron que quince estudiantes identificaron y refirieron el sentido de la tesis planteada en su ensayo –el cual se ha usado para triangular la información, como ya se explicó–. Algunos sujetos mencionaron la tesis con precisión y otros aludieron a lo que trató; entre las formulaciones se encuentran las siguientes:



S4: El deseo de querer ser libre (1987).

Ensayo 4: Este cuadro expresa el deseo de despertar la conciencia, para manifestar una liberación del pesar de la vida (párr.1).



S9: El cuadro expresa que puedes empezar de nuevo (1004-1005).

Ensayo 9: [...] que estos individuos que están en el cuadro, cada una de esas personas y las que habitamos el planeta Tierra, tenemos el poder de conocer, disfrutar y tal vez, modificar, lo que nos espera dentro de un nuevo huevo o amanecer (párr. 3).



Yves Klein, *Relieve planetario (sin título)*
1961

S10: Que las personas siempre dejan una huella en el alma de otras (1007).

Ensayo 10: *Relieve Planetario, sin título*, me hizo sentir el poder del recuerdo que van dejando las personas cuando pasan por nuestra vida y de esta manera dejan su huella en el alma (párr. 2).



S2: El proceso del devenir de la muerte que es la tesis de mi ensayo (1982-1983).

Ensayo 2: Esto es justo lo que expresa este cuadro: el proceso del devenir de la muerte en una persona (párr. 2).

Solo dos estudiantes reflejaron que no reconocen la tesis con claridad, lo que puede notarse en la falta de precisión para referirse a ella y en la correspondencia con su ensayo:



S16: pues me dediqué a hacerla acerca de si la pintura lograba expresar en base por ejemplo a sus colores y por qué sería capaz de interpretarlo de cierto modo cada persona, esa fue la tesis (1048-1050).

Ensayo 16: parece que se permite expresar una serie de sentimientos y emociones, que a mi parecer pueden ser interpretados y asimilados como nostálgicos y cálidos, viendo principalmente la gama de colores: los rojos de su sol o los tonos azules y violetas de su cielo, como un recuerdo (párr. 7).



S17: Cómo la tesis, [...] porque dije puede ser una idea central como que hablar si realmente yo siento que él expresó bien, que él expresó varias emociones de esa lucha (1054-1059).

Ensayo 17: Me parece una pintura que revela cómo fue la tragedia y agonía que se vivió durante el bombardeo de Guernica (párr. 1).

El **S16** tiene un planteamiento que intenta ser una tesis, pero que no logra concretarse claramente, y el **S17** plantea un punto de vista que difícilmente sería debatible. La falta de precisión que exteriorizan estos participantes acerca de la tesis, es congruente con lo desarrollado en el planteamiento de su idea central del ensayo. Sin embargo, estos trabajos proyectaron que los estudiantes tenían algo que decir y que lograron expresarlo; lo que puso de manifiesto una de las características centrales del Ensayo.

Las tesis tratan de las siguientes temáticas: la muerte, la vida, la libertad, la angustia por el futuro, la toma de decisiones, el valor de la compañía, las nuevas oportunidades, el dejar huella en otros, el amor oculto, el amor como codependencia, la esperanza, la lectura

como escape de los problemas, la soledad, el sufrimiento por la guerra, y el arte para transportarse a otro mundo.

Es relevante que semanas después de realizar el ensayo, más de la mitad de los estudiantes aún identificaron que el ensayo lleva un punto de vista o tesis y pudieron aludir a ella; lo que concuerda con lo identificado desde el enfoque de aprendizaje profundo, que se distingue del superficial porque permanece en la conciencia del sujeto, se arraiga y no se olvida fácilmente.

Los estudiantes ensayaron los pensamientos y emociones en torno a las temáticas mencionadas, que permitieron un crecimiento personal: la oportunidad de una nueva valoración del estar en el mundo desde la individualidad, relacionado con el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

La variación en las tesis se presentó de la siguiente manera:

Identificación de la tesis o idea central / No. Estudiantes	
	Cuestionar y angustiarse por el futuro / 1
	El devenir de la muerte / 1
	Miedo a morir en soledad / 1
	El deseo de querer ser libre / 1
	Una pareja que oculta su amor / 1
	Es la representación de la vida y la muerte / 1
	Expresa el concepto de la vida desde la toma de decisiones para una vida buena o mala / 1
Sí plantea una tesis de lo que expresa el cuadro / 15	Sobre disfrutar en compañía / 1
	El cuadro expresa que puedes empezar de nuevo / 1
	Que las personas siempre dejan una huella en el alma de otras / 1
	Que una obra de arte puede transportarte a un mundo diferente / 1
	Que no es necesario tener a alguien para ser feliz / 1
	El revivir de la esperanza por medio de las estrellas / 1
	La escapatoria a los libros para entrar a

un mundo sin problemas /1

Que no refleja un amor verdadero sino la
codependencia emocional /1

No plantea una tesis de lo
que expresa el cuadro /2

A partir de la pregunta catorce: ¿Qué opinas de la extensión pedida de 3500 caracteres con espacios para el ensayo? fue posible registrar cómo se percibió la extensión solicitada en la elaboración del ensayo. La extensión de los textos que se pide escribir en los cursos también conforma la experiencia de escritura: en el caso de grupos con una población de 50 estudiantes se vuelve necesario solicitar textos breves que puedan ser leídos en clase para lograr el sentido de “Taller” de la asignatura, además de que permiten que el estudiante tenga un mayor control de su escritura.

Se planteó la categoría “Experiencia de escritura a partir de la extensión del ensayo”, así como cuatro subcategorías que permitieron agrupar las observaciones de los estudiantes en torno a lo adecuado o lo inadecuado de la extensión, y la causa de ello.

De los diecisiete estudiantes, cinco comentaron que fue una extensión insuficiente: cuatro de ellos mencionaron que aunque le hicieron precisiones al texto, prefirieron sobrepasar la extensión en lugar de omitir sus ideas o de poner en riesgo el sentido del ensayo; le dieron prioridad a expresar lo que deseaban, como lo ejemplifican las respuestas siguientes:

S1: Primero pensé que no cubriría la extensión, pero luego empecé a ver cómo poner las citas y mis ideas y resultó que me pasé de lo pedido, pero así lo quise dejar porque lo revisaba y no quería quitar nada (1244-1246).

S8: Pues yo me pasé de lo pedido, traté de no pensar mucho en eso, más bien me fijé en que mi ensayo expresara lo que yo quería y después trataría de ajustarlo a la extensión de 3500. Al revisarlo quité algunas repeticiones, pero aún así me pasé un poco (1280-1282).

S15: Me pasé de los 3500 caracteres que nos habían pedido, quedó de un poco más

de 4000, porque primero tenía algo de problema para escribir, pero luego ya todo fluyó y no pude recortarlo porque creí que perdería el sentido de lo que yo quería expresar (1322-1324).

La quinta estudiante coincidió en que fue una extensión insuficiente, debido a que tenía muchas ideas y dificultad para ordenarlas:

S2: [...] todos los días pensaba cómo reducirlo. Me quedó de 3, 507 caracteres. Era un poco difícil porque pude haber dicho muchísimas cosas más, quizá no tan importantes como las que puse pero tenía varias ideas más. Y ese fue el conflicto tenía tantas ideas que no sabía cómo acomodarlas, como ordenarlas (1253-1256).

Por el contrario, dos estudiantes mencionaron que fue una extensión excesiva, debido a que no tenían más ideas por expresar:

S5: Mi ensayo fue de un poquito menos, fue como de 3300. [...] dejé de escribir porque pensé que ya iba a escribir algo que arruinara lo demás (1268-1271).

S17: Creo que fue un poco exagerada, fue mucho en un principio mi texto había sido como de 2400 caracteres, pero creo que también lo que destruyó poquito la forma fue que tuve que agrandararlo un poco, o sea usar cosas a la mejor que yo creía que no eran necesarias (1331-1333).

Estos dos testimonios podrían ser indicio de un enfoque de aprendizaje superficial; sin embargo, el S5 tiene un enfoque profundo porque muestra su intención de no arruinar su interpretación del cuadro al defender la unidad de su trabajo, y su capacidad de discernimiento de que eso es más importante que seguir una instrucción que ha dejado de tener sentido frente a lo realizado –sobre todo si se recuerda lo planteado respecto a la extensión del Ensayo. Por el contrario, el **S17** decide extender su trabajo para lograr la extensión pedida, aunque considera que son aspectos innecesarios y que podrían destruir un poco su trabajo; lo que es una señal de un enfoque superficial, dada su intención principal de cumplir los requerimientos solicitados por encima de la reflexión del propósito de la

tarea. Es de considerar que el **S17** fue uno de los dos participantes que tuvieron una tesis poco precisa. Lo anterior permitió conocer cómo influyeron los límites de los lineamientos que configuraron la tarea.

En contraste, diez estudiantes opinaron que fue una extensión adecuada porque les ayudó a precisar su texto para evitar planteamientos con poco sentido y para no repetir ideas; como puede verse en los siguientes respuestas:

S4: Al principio el pensar que tienes un tope como que frustra un poco porque y si no llego hasta ahí o me paso por mucho, pero no al final me di cuenta que eran los caracteres necesarios, [...] siento que lo que escribí fue lo que tenía que ser, no cantifléé, por así decirlo, solo fue lo que tenía que ser (1262-1265).

S11: No me habían pedido caracteres antes, pero me pareció bien porque me obligaba a ser más preciso, aun así me pasé un poco de lo pedido (1292-1293).

S13: [...] tenía que quitar paja, entonces sí me sentí un poco limitada con eso, pero me gustó la precisión, al final me gustó muchísimo, también me gustó mucho cómo lo cerré [...] (1301-1303).

Lo interesante fue que la mayoría de los estudiantes (11), lograron generar las ideas para realizar el ensayo con una extensión que se utiliza profesionalmente en publicaciones, y reflejaron una experiencia de satisfacción por el resultado; se adaptaron al contexto. Cuatro de los estudiantes inclusive sobrepasaron la extensión solicitada porque tenían más que decir acerca del cuadro y decidieron respetar sus ideas y el sentido del texto que elaboraron, por encima de un aspecto como los lineamientos.

Los dos participantes que expresaron una mayor dificultad en la generación de ideas para completar la extensión solicitada, manifestaron tener precaución de escribir algo que arruinara el texto. Las diferencias en las concepciones que conforman la experiencia de los estudiantes en torno a la extensión solicitada de 3500 caracteres con espacios para escribir el ensayo, son las siguientes:

Experiencia de escritura a partir de la extensión del ensayo

/ No. Estudiantes

Extensión adecuada porque ayudó a precisar el texto	/ 10
Extensión insuficiente porque había muchas ideas y dificultad para precisarlas	/ 5
Extensión excesiva porque no había más ideas que expresar	/ 2

La pregunta quince: ¿Alguna parte de tu ensayo te parece mejor lograda que otra? permitió conocer la autoevaluación que hacen los estudiantes de su texto, sobre lo que consideran mejor lograda. De acuerdo con las respuestas se planteó la categoría “Autoevaluación del logro del ensayo” y otras subcategorías que indican lo que se consideró mejor realizado. Las respuestas de dos estudiantes estuvieron en más de una categoría.

Para siete estudiantes lo mejor logrado fue la introducción que explica la tesis o punto de vista del cuadro, como lo indican los siguientes ejemplos:

S6: La mejor yo creo que, a mí me encantó el principio, cómo inicié, cómo expliqué mi tesis [...] (1364).

S13: Sí, creo que hay partes mejor logradas que otras. Bueno, realmente me gusta mucho la parte de la tesis en donde meto lo de nucleosíntesis estelar [...] entonces en la tesis, no sé, me sentí un poco más completa [...] (1393-1397).

Cinco estudiantes comentaron que consideran su ensayo bien logrado en el mismo nivel; como puede verse en los ejemplos a continuación:

S9: Pues todo me parece bien logrado, me gustó mucho (1383).

S11: Me parece que el texto está desarrollado al mismo nivel (1387).

S14: Pues todo mi ensayo me gustó mucho, me parece bien logrado en general (1400).

Cuatro estudiantes consideraron que lo mejor logrado fue la parte en la que expresan lo que les hace sentir la obra. Un ejemplo de ello son estos testimonios:

S2: Quizá el final, cuando expreso lo que sentí cuando vi la imagen y digo que las lágrimas empezaron a llegar a mí por el recuerdo, y el final no sé me gustó mucho cómo me expresé [...] (1344-1346).

S3: La parte de la introducción, es donde hago la descripción y mis sentimientos hacia la pintura y yo creo que esa parte estuvo bien lograda [...] (1349-1350).

Dos estudiantes mencionaron que les parece mejor lograda la parte en la que hacen referencia a la vida del autor del cuadro o el movimiento artístico al que perteneció:

S7: Creo que lo que más me gustó fue el final, cuando hablo del pintor, sobre lo que representa el cuadro y como cuatro párrafos después del principio donde explico para mí qué es la vida, lo relaciono con el cuadro, yo creo que esos párrafos (1370-1372).

S8: De la vida de Monet, considero que es lo que mejor logré [...] (1374).

Por su parte, solo un estudiante no especificó lo que consideró mejor logrado del ensayo, sino que señaló que le faltó relacionar mejor su punto de vista del cuadro con la información del artista y del movimiento. Fue uno de los dos estudiantes (S16) que presentó dificultad para plantear con claridad su tesis, y por ello reflexiona lo siguiente:

S16: Yo creo que en los primeros párrafos no logré dejar tan en claro porqué quería recalcar eso, por ejemplo, de poner información sobre la pintura y de Monet y ya al final siento que se ve poco aparte, digamos, la información acerca de mí. Probablemente me faltó lograr mezclar un poco mejor, cómo se relacionan las ideas entre sí (1404-1407).

La autoevaluación de la mayoría de los estudiantes sobre el logro del ensayo se dirigió a lo relacionado con su punto de vista o tesis del cuadro, dado que siete expresaron que fue la parte de la introducción donde va la tesis, y otros cuatro que era la referente a lo que sintieron al ver la obra. De diversa forma, los estudiantes reconocieron que lo mejor logrado de su ensayo y, por lo tanto, de su expresión escrita, fue lo que desarrolla el planteamiento de la tesis y la que expresa su emoción por el cuadro. Este aspecto es fundamental para aprender a escribir un ensayo, dado que representa la naturaleza que lo hace ser.

Se observó que la gran mayoría de los participantes puso empeño en lograr la unidad de su texto: que implicó cuestiones de legibilidad, calidad argumentativa y creatividad en la prosa para aproximarse a lo que querían expresar desde su mirada estética del cuadro. La mayoría también reveló una motivación intrínseca a partir de sus acciones de búsqueda del cuadro, de información y de corrección de borradores para realizar la tarea en el mejor nivel posible; incluso una tercera parte de los estudiantes percibió que todo su ensayo estuvo bien logrado en el mismo nivel. Sus respuestas reflejaron que su trabajo les generó una experiencia placentera y de autonomía; lo que deja un antecedente orientado hacia el enfoque profundo que pueden desarrollar los estudiantes al escribir este tipo de textos, a partir de una pintura.

Las variantes identificadas en la autoevaluación de los estudiantes fueron las siguientes:

Autoevaluación del logro del ensayo / No. Estudiantes	
La parte que explica la tesis o punto de vista del cuadro	/ 11
Estuvo bien logrado en el mismo nivel	/ 5
La parte que expresa lo que hace sentir la obra	/5
La parte que trata del autor del cuadro	/ 2
Faltó relacionar mejor el punto de vista del cuadro con otros aspectos	/1

La pregunta dieciséis: ¿Qué te parece tu versión final del ensayo? ayudó a identificar las percepciones que tuvieron los estudiantes de su versión final del ensayo. Sus respuestas reflejaron cómo se sintieron respecto al texto después de haber terminado la tarea; lo que generó las categorías en torno a sentir satisfacción o insatisfacción por el resultado:

S1: Me gustó mucho [...] fue transmitirme a mí mismo la emoción que sentí en ese momento, al igual que a otras personas (1414-1416).

S9: Quedé satisfecha, muy satisfecha [...] estoy muy feliz con esto (1444-1445).

Dos de ellos, comentaron que les gustó pero que sintieron que podrían haber desarrollado mejor su texto:

S11: Me agradó el texto, pero sé que si le hubiera dedicado un poco más de tiempo me hubiera quedado mejor (1449-1450).

Aunque les gustó su trabajo, percibieron que podrían haberle dedicado más tiempo, semejante a cuando se logra entender finalmente el sentido de algo. Algunas estudiantes mencionaron que fue un desahogo y un escape, como si algo que se liberara al terminar el ensayo; lo que reafirma lo indicado por Eisner (2002) sobre que “la escritura [...] también brinda un ámbito para el descubrimiento o, mejor dicho, la ocasión para crear ideas que antes no teníamos (p. 38), y también lo expresado por Heidegger (2014) sobre “el sostener aquella lucha en que se conquista la desocultación del ente en totalidad, la verdad” (p. 77); como una especie de catarsis que ofrece un descanso del espíritu a partir de la contemplación estética de la obra. Como lo muestran las siguientes declaraciones:

S15: Pues sí, me siento satisfecha, porque al final seguí con mi tesis bien [...] fue como un desahogo, algo que yo quería escribir desde hace mucho [...] (1460-1466).

S12: Muy bien, sí me gustó mi ensayo, fue como una forma de escape de mí misma (1452).

Un estudiante comentó que no quedó satisfecho con su ensayo final, como si hubiera querido cambiar algo en su proceso para lograr un mejor ensayo; lo que reflejó un cambio hacia una mayor valoración del ejercicio:

S5: No quedé muy satisfecho porque, o sea sentí como que no le saqué el cien, a lo mejor sentí que con más tiempo no sé [...] (1426-1427).

La mayoría de los estudiantes (16) indicaron estar satisfechos con su versión final del ensayo, que les gustó, que se sintieron felices o contentos con el resultado del ejercicio; aspecto que proyecta la motivación intrínseca que se asocia con la satisfacción obtenida del propio proceso de aprendizaje (Lepper, 1983), con el aprendizaje profundo y el *aprender a aprender* del modelo educativo del CCH, que implican un proceso metacognitivo.

Percepción de la versión final del ensayo	
<i>/ No. Estudiantes</i>	
Satisfacción o felicidad	/16
Insatisfacción por no aprovechar al máximo el ejercicio	/ 1

Con la pregunta dieciocho: ¿Encuentras alguna diferencia en escribir un ensayo acerca de una pintura y escribirlo acerca de otro tema? se buscó conocer la percepción de los estudiantes sobre las particularidades de escribir el ensayo cuyo motivo fue una obra de arte pictórica, en relación a otros que han elaborado. Se planteó la metacategoría “Diferencia entre un ensayo acerca de una pintura y acerca de otro tema”. De las respuestas surgió la categoría de “Sí hay diferencia” y tres subcategorías que refieren las particularidades expresadas. Las respuestas de algunos sujetos se ubicaron en más de una subcategoría.

Todos los estudiantes consideraron que sí hubo diferencia entre elaborar un ensayo

acerca de una pintura y hacerlo de otro tema: quince expresaron que la diferencia residió en que el basado en la pintura era más complejo y profundo porque requería expresar sentimientos. Algunas respuestas fueron las siguientes:

S6: Sí, yo creo que las emociones están más involucradas, es algo que en muchos ensayos no se ve [...] aquí lo puedo ver y yo puedo expresarme como yo quiera no como alguien más me lo dice (1639-1642).

S8: Sí, creo que cada tema tiene algo único y se necesita leer e investigar, pero no todos llegan tan directo a lo que sentimos, con la pintura como que puedes verte a ti mismo. A mí me motivó esta tarea desde el principio (1649-1651).

S9: Sí, yo creo que sí, porque las emociones no son las mismas, además para escribir de la pintura yo encontré las palabras. Y decir que fue mi primer ensayo porque el anterior que nos dejaron no lo hice, no sé, como que no pude, y con este de la pintura sentí que podía y quería hacerlo, tal vez por lo que sentí al verla (1653-1656).

Dos estudiantes opinaron que dependía de las características del tema a ensayar:

S11: Pues yo digo que son iguales porque el objetivo es escribir lo que eres, solo que en el de pintura te basas en lo que ves en el cuadro y en el otro tema las reflexiones que demande el tema (1661-1663).

S16: Sí y no, [...] Pero me gustó más este de la pintura, [...] son emociones diferentes (1701-1705).

Cinco estudiantes comentaron que les dejó más satisfacción escribir el ensayo acerca de un cuadro que el que habían realizado sobre otra temática; pareciera que, como señala Gadamer (1993) los estudiantes tuvieron una experiencia con la obra que los envolvió, pues “el que hace la experiencia de la obra de arte involucra ésta por entero en sí

mismo, lo que significa que la implica en el todo de su auto-comprensión en cuanto que ella significa algo para él” (p. 2):

S3: Creo que sí hay diferencia [...] Me identifico más con el de la pintura. Sentí mayor satisfacción con la pintura porque ahí describí lo que yo sentía [...] (1619-1622).

S8: Sí, creo que cada tema tiene algo único y se necesita leer e investigar, pero no todos llegan tan directo a lo que sentimos, con la pintura como que puedes verte a ti mismo. A mí me motivó esta tarea desde el principio (1649-1651).

S15: Sí hay una diferencia [...] De los dos ensayos me gustó más este de la pintura porque pues siento que te puedes desahogar más [...] (1689-1697).

La mayoría de los estudiantes comentó que una de las diferencias residió en que no sabían cómo interpretar un cuadro y en la dificultad para explicar los sentimientos; sin embargo, también manifestaron haber tenido mayor satisfacción y motivación con el ensayo acerca de una pintura porque, precisamente, pudieron expresar lo que sentían. Finalmente, vivieron la fuerza y operación de la obra de arte que “Se funda en un cambio que acontece por virtud de la obra, el cambio de la desocultación del ente y esto es decir del ser” (Heidegger, 2014, p. 95).

Lo que señalaron los estudiantes sobre la relación entre escribir un ensayo acerca de un cuadro o escribirlo de otro tema se concretó en lo siguiente:

Diferencia entre un ensayo acerca de una pintura y acerca de otro tema

/ No. Estudiantes

	El de pintura es más complejo y profundo porque requiere expresar sentimientos	/ 15
Hay diferencia / 17	El ensayo acerca de una pintura fue más satisfactorio	/ 5
	Depende de las características del tema a ensayar	/ 2

La pregunta diecinueve: ¿Tuviste un propósito de escritura para el ensayo? permitió identificar si los estudiantes tuvieron un propósito de escritura de su ensayo más allá de cumplir con la tarea solicitada. De las respuestas emergió la categoría de “Propósito de escritura del ensayo” y cuatro subcategorías que ordenan los propósitos que surgieron de la entrevista.

Catorce estudiantes comentaron que sí tuvieron un propósito más allá de cumplir con la tarea solicitada, que fue expresar las emociones y pensamientos que les causaba el cuadro:

S1: Sí, me ayudó mucho la emoción que sentía de verme envuelto entre nubes y quería saber qué había detrás de eso, realmente era como tener un propósito en ese momento (1714-1715).

S7: Sí, en cierta parte como que hubo un momento en que yo quería expresar lo que sentía y pues ya agarré la tarea para hacerlo (1739-1740).

S12: Como una forma de expresión de mostrar lo que la pintura causaba en mí, no fue solo por tarea, [...] fue más bien disfrutar (1760-1762).

Un estudiante mencionó que su propósito era desahogarse de algo que no le permitía continuar. Su caso fue especialmente emotivo porque lloraba durante la entrevista al recordar a un ser querido:

S10: Sí tuve un propósito para aprender, pero más para desahogarme, para liberar todo lo que no me deja seguir (1753-1754).

Otro estudiante señaló que el propósito tuvo que ver con procesar lo que sentía para aclarar aspectos de su vida; como se observa en su testimonio:

S11: Pues, este trabajo me sirvió para aclarar un poco lo que es de mi vida porque,

como decía, al hacer este trabajo vinieron a mi mente muchos recuerdos y se podría decir que me ayudó procesar lo que sentía (1756-1758).

Un estudiante más indicó que el ensayo se convirtió en un reto personal:

S16: [...] realmente era como un reto personal [...] sí quería lograr hacerlo de un modo en el que se me estuviese pidiendo no tanto como yo quisiera, que fuera preciso lo que quería decir y más directo (1791-1793).

De alguna forma todos los estudiantes lograron apropiarse de la tarea de escribir el ensayo al encontrar, desde el principio o durante el proceso, un propósito de escritura propio; que es lo que sucede en la vida fuera del aula cuando uno escribe, y que cuesta lograr con los textos que se producen en clase.

Los estudiantes mostraron el desarrollo de su autonomía para elaborar el ensayo al tener un propósito de escritura propio. Ese propósito reflejó aspectos de sentido profundo para su vida, relacionados con expresar sentimientos, pensamientos y hasta para liberar alguna problemática. Esta pregunta se asoció con la número dieciséis: ¿Qué te parece tu versión final del ensayo? en la que las respuestas también reafirmaron el propósito de escritura personal. Las respuestas de los estudiantes revelaron la presencia de la “experiencia”, eso que acontece en nosotros, que nos atraviesa e impulsa a abrir nuestra pasión para vivir una transformación (Larrosa, 2007).

Las variantes en los propósitos de escritura de los estudiantes se constituyeron en las categorías siguientes:

Propósito de escritura del ensayo	
	<i>/No. Estudiantes</i>
Expresar las emociones y pensamientos que causa el cuadro	/ 14
Liberar algo que no permite continuar	/ 1
Procesar sentimientos	/ 1
Era un reto personal	/ 1

5.2.5. *El manantial de la conciencia*

La categoría *El manantial de la conciencia* surgió del análisis de las respuestas correspondientes a las preguntas 17 y 20, que abordan la percepción de los estudiantes en torno a sus aprendizajes y, en general, a la vivencia de ensayar su interpretación de una obra de arte pictórica:

17. ¿Escribir el ensayo acerca de una pintura te dejó algún aprendizaje?
 20. ¿Qué te pareció escribir un ensayo acerca de una pintura?

La pregunta diecisiete: ¿Escribir el ensayo acerca de una pintura te dejó algún aprendizaje? permitió reconocer los aprendizajes que desarrollaron los estudiantes al escribir su ensayo, para conocer el efecto del ejercicio en el aprendizaje profundo.

Nueve estudiantes refirieron que su aprendizaje consistió en conocerse mejor y en desear ser algo mejor en algún sentido:

S8: Sí, te permite conocerte más, ver un poco más qué es lo que te gusta [...] qué es lo que necesitas [...] deseas más conocimientos sobre pinturas o hasta a veces deseas hacer cosas mejores como esas o llegar a ser algo mejor [...] (1530-1534).

S12: Sí, bueno fue como un encuentro conmigo, como lo mencioné la tesis era que no necesito a nadie para la felicidad, entonces hubo muchas veces en las que dependía de alguien para tratar de ser feliz, entonces me di cuenta que no era necesario, que era simplemente tratar de ser yo misma. No noté que estaba viviendo eso hasta que hice el ensayo, por lo general no noto muchas cosas de mí, tuve un cambio al notar esto. Durante el tiempo de hacerlo fue ver que Oh! yo podía hacer eso! Además queda la sorpresa de lo que pude lograr escribir (1554-1560).

S13: Sí, claro que sí, bueno, para empezar, tratar de expresar todos los sentimientos fue algo muy fuerte, usualmente siempre trabajamos, no sé, con los textos de otro

autor o tengo un poco más de bases, pero solo ver pinturas fue muy fuerte porque decía rayos cómo expreso esto, tuve que verme a mí (1562-1565).

S14: Sí, pude descubrir que en el momento que uno quiera puede cambiar, puede salir de cualquier problema y puede no sé digamos no literal pero sí puede volar a otro rumbo. Me di cuenta de eso durante el proceso, fui sintiendo un cambio, pues eso no lo había analizado (1567-1570).

S16: Puede ser las emociones de esa época, por ejemplo quien a mí me llevaba a la escuela era mi papá, entonces por ejemplo fue un modo de recalcar emociones acerca de mi papá, acerca de mi familia, ese tipo de cosas tal vez. Yo creo que sí estaba consciente de que las pinturas eran capaces de hacerte sentir algo, pero nunca me había puesto a pensar en por qué te pueden causar esto, por tales razones y que pues finalmente es importante, y que yo soy capaz de expresarlo. Además, probablemente me vi a mí misma en la parte en la que me centro en lo personal pues tener que ponerme a pensar, no es como que todos los días vas y dices ay vamos a recordar esta etapa, entonces yo creo que sí cuando tuve que enfrentarme a eso, pues sí hubo ciertos recuerdos o cosas que encontraba pesadas, porque era como que no me había acordado de esto, tal vez no como añorar que vuelvan esas etapas, pero sí estar ubicada en el ámbito de que pues no vuelven a pasar. Entonces ahí sí fue como ponerme a pensar acerca de eso y decir vaya, qué cambios he tenido de ese momento que menciono a la fecha (1585-1597).

S17: Yo creo que un aprendizaje muy bueno es que es muy raro que te puedes sentir identificado con una pintura, te encuentras mucho y hasta te puedes relajar viéndola, ¿por qué? a lo mejor es inexistente la respuesta, pero te sientes bien viéndola, te sientes relajado, te pones a filosofar sobre porqué será así, qué estaba pensando el artista cuando la pintó. No me había fijado que yo podía encontrarme así con una pintura (1599-1603).

Las respuestas de cuatro estudiantes reflejaron que interpretar una pintura permite

un cierto descubrimiento y una nueva forma de pensar:

S3: Sí, realmente este ensayo me ayudó o me hizo interesarme más en la pintura, de hecho no había ido a unos museos de arte y el ir pues me hizo sentir bien. Me sentí satisfecha porque ahora sé que hay otro modo pues de lenguaje y es la pintura. Comprendí el lenguaje de la pintura, cómo leer una pintura, bueno, de las que yo vi, pude comprender algunas (1500-1504).

S4: Sí, yo creo que aprendí a admirar la pintura [...] y creo que eso es muy bueno porque descubres una nueva parte de ti y dices ay guau, yo podía sentir esto, podía sentir así (1506-1510).

S6: Sí, antes cuando iba a museos y así, siempre estaba hablando, nunca había captado, pero yo creo que esta pintura, en serio me enseñó la paz que te puede dar. Esta paz tiene que ver con el tema, con mi tesis, de hecho al final lo pongo, ya que mucha gente no lo hace, la paz es simplemente algo que no está ahí dentro de ellos, hablo un poquito de la paz, de la vida y la muerte, pero en general, la paz que te da la pintura (1517-1521).

S11: Sí, el aprendizaje de cómo observar una pintura. Además me dejó una experiencia especial porque descubrí que la pintura no es solo lienzo con combinación de colores plasmado en un pedazo de tela, sino que es un cuadro de pintura, es una forma de recordar, una forma de pensar, una forma de ser (1549-1552).

Dos alumnos indicaron que su aprendizaje se reflejó en encontrar un nuevo significado de la muerte:

S2: Sí, le di un nuevo significado a la muerte [...] (1491).

S10: Pues sí, porque sé que esa persona tan querida para mí siempre va estar conmigo, aunque no esté físicamente [Ingrid lo dice llorando] (1546-1547).

Un estudiante señaló que cada lectura de las cosas permite tener una nueva reinterpretación para encontrar un nuevo sentido:

S1: [...] puedes tú, este, estar mirando algo que viste millones de veces, pero cada vez, en tu vida no te va a decir lo mismo [...] (1484-1485).

Otro estudiante comentó que su aprendizaje fue darse cuenta que escribir es una forma de desahogo, de liberación:

S5: [...] el aprendizaje que me deja es que escribir es muy bueno porque no sé, logras desahogarte y escribir cosas que sientes, o sea es como que yo no sabía escribir mucho, pero realmente me ayudó [...] (1512-1514).

Los aprendizajes muestran que hubo un cierto sentido de transformación en los estudiantes, de un antes a un después de la tarea:

S9: [...] he sido pesimista y en ese punto estaba hace unos meses, pero al ir desarrollando el ensayo me dije ya no debo ser así, debo cambiar, y ahorita me siento más optimista (1542-1544).

Todos los estudiantes tuvieron aprendizajes en torno a la forma de interpretar y estar en el mundo: la mayoría de ellos tuvo una transformación orientada a conocerse mejor y a progresar en algún aspecto de su vida, como la superación de algún conflicto que se hizo visible durante el proceso. Esta situación es relevante para lograr los objetivos que busca el modelo educativo actual, de formar personas más autónomas, reflexivas y capaces de mejorar su nivel de convivencia en la sociedad a partir de la intención de conocerse a sí mismas: *aprender a ser*. Y, también, muestra el aprendizaje profundo alcanzado que se descubre en “la interpretación y la reinterpretación de la experiencia, lo que lleva por último a la autoactualización” (Schmeck, 1988, p. 321).

La diferencia en los aprendizajes que manifestaron los estudiantes en torno a la tarea se precisan en las siguientes categorías:

Aprendizaje al escribir un ensayo acerca de un cuadro

/No. Estudiantes

	Conocerse mejor y desear ser algo mejor	/ 9
Sobre la forma de interpretar y estar el mundo	Leer una obra de pintura permite descubrirse	/4
/ 17	Un nuevo significado de la muerte	/2
	Escribir libera	/1
	Cada lectura permite una nueva reinterpretación	/1

La pregunta veinte: ¿Qué te pareció escribir un ensayo acerca de una pintura? permitió analizar la valoración general o percepción de los estudiantes acerca del ejercicio realizado. Para ello, se formuló la metacategoría “Percepción sobre escribir un ensayo de un cuadro”. Las categorías que emergieron fueron dos: “Descubre problemáticas personales profundas”, “Experiencia especial”; asimismo surgieron varias subcategorías que distinguen las problemáticas de los estudiantes. Las respuestas de tres estudiantes se ubicaron en dos de las categorías.

En las respuestas de 14 estudiantes, se encontró que su percepción del ejercicio fue que descubrieron problemáticas personales profundas, es decir, relacionadas con una situación que les genera una especie de conflicto: el miedo a morir en soledad, el deseo de separación de un padre, desahogar sentimientos sobre la relación de pareja, replantearse la percepción de la vida, entre otras, como lo indican las siguientes respuestas:

S3: Sí, lo que no sabía era que tenía miedo a morir sola, nunca me lo había preguntado [...] La pintura me ayudó a verlo y eso estuvo bien (1824-1829).

S4: Me hizo ver lo que desde hace varios años he querido, [...] pero siento que de cierta forma el desear eso no es algo bueno, porque el desear eso sería como separarme de mi papá y aún así con todo y todo lo que es mi papá, [...] pues lo

quiero y entonces no sé, es como un conflicto (1831-1835).

S5: Pues la imagen de la pintura me sirvió para reflexionar de esa situación mía, del amor y desahogarme un poco porque fue como que, cuando comencé a escribir y empezó a fluir todo [...] (1837-1839).

Otro resultado fue que seis estudiantes expresaron que el ejercicio de escribir un ensayo acerca de una pintura fue una experiencia especial: hay un encuentro con uno mismo y se aprende a admirar un cuadro y a interpretarlo; un estudiante incluso mencionó que dejó atrás los prejuicios de que ver pinturas era aburrido:

S2: Fue especial, considero que tuve un cambio en varios sentidos [...] También a no tener el prejuicio de que las pinturas son aburridas o que no me van a llamar la atención, de que visitar museos es muy interesante, ver qué te expresa qué te dice un cuadro [...] (1814-1820).

S17: [...] Yo creo que fue una experiencia especial, porque yo jamás me había sentido atraído por una pintura y a lo mejor con el apoyo de este trabajo, me enseñó a detenerme a mirar, o sea no ver por ver, a observar las pinturas (1937-1939).

Otro resultado interesante fue que las respuestas de todos los estudiantes reflejaron un sentido de cambio o de transformación para construirse como personas más aptas en la resolución de una situación que les implicaba una problemática: como el sentirse capaces de escribir un ensayo y construir su interpretación de un cuadro:

S16: Yo creo que sí estaba consciente de que las pinturas eran capaces de hacerte sentir algo, pero nunca me había puesto a pensar en por qué te pueden causar esto, por tales razones y que pues finalmente es importante, y que yo soy capaz de expresarlo [...] (1925-1928).

En otros estudiantes respecto de una situación distinta de su vida:

S12: [...] fue como un encuentro conmigo, como lo mencioné la tesis era que no necesito a nadie para la felicidad, entonces hubo muchas veces en las que dependía de alguien para tratar de ser feliz, entonces me di cuenta que no era necesario, que era simplemente tratar de ser yo misma. No noté que estaba viviendo eso hasta que hice el ensayo [...]. Además queda la sorpresa de lo que pude lograr escribir (1882-1888).

S10: [...] En mi caso este trabajo me deja pues, valorar más a las personas que pasan en mi vida, lo que aportan para mí y de las que no, pues deshacerme de ellas. Supongo que esto lo sabía, pero después de mi ensayo lo tuve más claro (1873-1875).

Los estudiantes reflejaron un sentido de transformación en su persona, ya sea en los aspectos de escritura, para admirar obras de pintura o de distinta índole personal. Esta pregunta reafirma los aprendizajes que se revelaron en la pregunta diecisiete, en cuanto a que “todos los estudiantes tuvieron aprendizajes en torno a la forma de interpretar y estar en el mundo: la mayoría de ellos tuvo una transformación orientada a conocerse mejor y a progresar en algún aspecto de su vida, como una solución de un conflicto”.

La escritura del ensayo llevó a los estudiantes a pensar en lo que les aconteció al contemplar una obra; y con ello a ir y venir en torno a su escritura, a sus emociones, y también a la metacognición, como un monitoreo de sus aprendizajes para analizar sus desempeños. Como refería Heidegger (2014), lo oculto ha sido iluminado por ese aparecer en la obra. La lucha, el desgarramiento por ese algo que se liberó puso en marcha un transitar hacia otras posibilidades que llevan a descubrirse: “un tránsito al ente que no somos nosotros y una vía de acceso al ente que somos nosotros mismos” (p. 75).

La variación en los aprendizajes de los estudiantes se condensó en las siguientes categorías:

Percepción sobre escribir un ensayo de un cuadro / No. Estudiantes

	Cambio en la autoconcepción hacia sentirse capaz de escribir	/ 3
	Cambio en la perspectiva de la muerte	/ 1
	El miedo a morir en soledad	/ 1
	El deseo de separación de mi padre	/ 1
	Desahogo de sentimientos sobre la relación de pareja	/ 1
	Replantearse la percepción de la vida	/ 1
Descubre problemáticas personales profundas / 14	No concentrarse tanto en el futuro sino en vivir el presente	/ 1
	Revalorar la convivencia con las personas que aportan algo positivo y alejar a las que no	/ 1
	Encuentro con uno mismo para ser feliz y no depender de otras personas	/ 1
	Identificar emociones: cómo se siente uno en determinado momento de la vida	/ 1
	Descubrir la posibilidad de cambiar el rumbo de la vida para salir de un problema	/ 1
	Fue una revelación: notar que siempre veo el lado negativo de las situaciones	/ 1
Fue una experiencia especial / 6	Hay un encuentro con uno mismo y se aprende a admirar un cuadro y a interpretarlo	/ 6

Los aprendizajes que manifestaron los estudiantes reflejaron un alcance profundo en su vida; uno de ellos fue que aprendieron a escribir un ensayo. El desempeño logrado en los ensayos, a partir de la rúbrica de evaluación, mostró que la mayoría de los participantes obtuvo el *nivel satisfactorio* en nueve de los once criterios de la rúbrica, y el *nivel parcialmente* en dos ellos.

Los dos criterios en los que se registró el *nivel parcialmente* fueron: el propósito de escritura y el aparato crítico. Es preciso observar que, en el *nivel satisfactorio* del aparato crítico, la rúbrica indica que *todas* las citas y los elementos de las referencias deben estar correctos según el sistema APA; lo que requiere un nivel de desempeño elevado. Así, aunque la mayoría de los estudiantes pasara por alto algún elemento, es notable su avance para incorporar sus lecturas. En cuanto al criterio del propósito de escritura, cabe repensar lo adecuado de incluirlo: distinguir sus variantes pareciera perder sentido en el amplio

propósito de expresar el punto de vista propio de cierto fenómeno, que es la esencia del Ensayo. Los propósitos implícitos que se advirtieron en la mayoría de los ensayos, en el *nivel parcialmente*, fueron: comprender y reflexionar, que se observan en los siguientes ejemplos:

Ensayo 4: ¿Por qué siento liberación al ver *Antropometría: Princesa Helena*? Supe que había algo en mi vida de lo que me quiero liberar: quiero dejar ir a mi padre. Él no es malo sino que el ver cómo una persona que amo se destruye poco a poco con el alcohol, es una sensación de tristeza porque siento cómo la muerte se acerca cada vez un poco más, y enojo porque por más que yo le diga que lo deje de hacer sé que nunca me hará caso; al observar el cuadro fue como si todo eso desapareciera (párr. 2).

Ensayo 5: El beso de esta pintura es melancólico, siento que soy yo. La frustración de mis deseos está bien plasmada sobre este lienzo, la introspección sobre mis sentimientos está allí. Es la realidad cuando beso a mi amada, mi piel, mi alma y mi corazón saben que esos velos están ahí cubriéndonos todo el tiempo, me lleno de melancolía y tengo un dolor en el pecho por saber que tal vez no es lo correcto (párr. 5).

Ensayo 7: Al ver esta imagen fue cuando por fin pude definir un concepto de lo que es para mí la vida, realmente al principio no le encontraba algún significado pero al observarla detenidamente me enamoré de esta imagen y pude ver en ella lo que significa la vida (párr. 6).

Tres ensayos se ubicaron en el *nivel satisfactorio* al indicar el propósito de forma explícita:

Ensayo 15: [...] ahora yo te ayudaré ver mejor [...] y supongo que tal vez pude hacerte cambiar de parecer, y hacerte creer que yo tengo la razón. Pero igual esto de qué me sirve, porque hasta ahora estoy poniendo en duda mi opinión, quizás todo lo

anterior solo fue mi mala conciencia que me tomó por sorpresa en la madrugada despechadora [sic], queriendo que todos tengan la mente triste y que todos vean que no siempre todo es felicidad, queriendo que siempre vean lo malo, queriendo que sean un poco más como yo (párr. 1 y 5).

Ensayo 1: *El Caminante sobre el Mar de Nubes* me interesa y me gusta mucho debido a que me reflejo en el hombre que se encuentra contemplando el infinito. Siento que la mayor parte del tiempo solo puedo esperar lo que me prepara el futuro, tengo ansias de saber que hay detrás de esa cortina de niebla y cómo soy en ese tiempo. [...] Una persona puede esperar impacientemente el futuro, puede imaginarse todo lo que quiera y cómo puede ser, pero nadie sabe qué hay detrás de esa pared de nubes. Al fin entiendo que eso ahora no tiene mucha importancia, sino vivir lo mejor posible y no preocuparme tanto por lo que hay más allá, estar en el hoy y en el ahora; puede que lo que hay más allá del horizonte al que las nubes cobijan no sea terrible sino luminoso (párr. 3 y 8).

S17: El color oscuro que llena el fondo evita que mi atención se pueda desviar hacia otra parte que no sea los seres que se encuentran en la pintura, ayudándome a entender la desesperación que me quiere transmitir la pintura. Eso mismo me da también la oportunidad de encontrarle una lógica a la irrealidad de estas figuras (párr. 3).

Estos ejemplos permitieron identificar que el énfasis en el propósito de escritura, en menor o mayor grado, no parece restar sentido a la interpretación de la obra, mientras la idea central sea clara; por ello cabría reflexionar si este criterio –elemento de la propuesta de ensayo de Barnett y Bedau (2005)– es necesario en la rúbrica de evaluación de un ensayo cuyo motivo es una obra de pintura.

Otro punto interesante del resultado es que sólo un sujeto obtuvo *nivel insuficiente* para estructurar con precisión la idea central: el mismo **S16** que durante la entrevista expresó su confusión para explicar la tesis; sin embargo, su texto fue elegido porque dejó

una buena factura con alguna cita y en descripciones de su impresión del cuadro, lo que descubrió su motivación hacia la tarea:

Ensayo 16: [...] lo bello de la pintura lo asimilo con lo nostálgico de un recuerdo, los amaneceres los recuerdo en viajes de carretera con mi familia. O en mañanas de camino al colegio. Cuando mis alrededores eran diferentes, mis pensamientos otros, y el tiempo, uno al que ya no me es permitido volver de un modo que no sea a través del recuerdo, como en la pintura (párr. 8).

En el rubro de lineamientos formales, se apunta que la mayoría de los participantes logró el *nivel satisfactorio*. La parte de los estudiantes que obtuvo el *nivel parcialmente*, se debió a que no cubrieron la extensión solicitada o la sobrepasaron. Durante la entrevista, cuatro comentaron que lo decidieron así para respetar lo que tenían que decir de la obra, pues habían suprimido las partes innecesarias en la fase de corrección. El sujeto que se quedó un poco corto con la extensión del texto, señaló que se dio cuenta que si agregaba algo más lo arruinaría. Los razonamientos de estos estudiantes demuestran una decisión tomada desde la motivación intrínseca de un enfoque de aprendizaje profundo, y no desde el enfoque superficial orientado en cumplir sólo el requisito. Asimismo, el desempeño en este rubro evidencia su aprendizaje profundo respecto al formato para presentar adecuadamente su trabajo.

Lo anterior refleja que, en ocasiones, el instrumento de evaluación al desempeño no contempla acciones propias de un enfoque profundo de aprendizaje que contribuyen al *aprender a aprender* y *aprender a ser* del estudiante. Si un alumno no considera la extensión solicitada en la tarea podría tener disminuciones en sus notas y, difícilmente, sería visible que se debió a una decisión basada en un enfoque de aprendizaje profundo; dicha situación se torna más compleja en grupos de 50 estudiantes, en los que indicar límites en la extensión de los textos es realmente necesario.

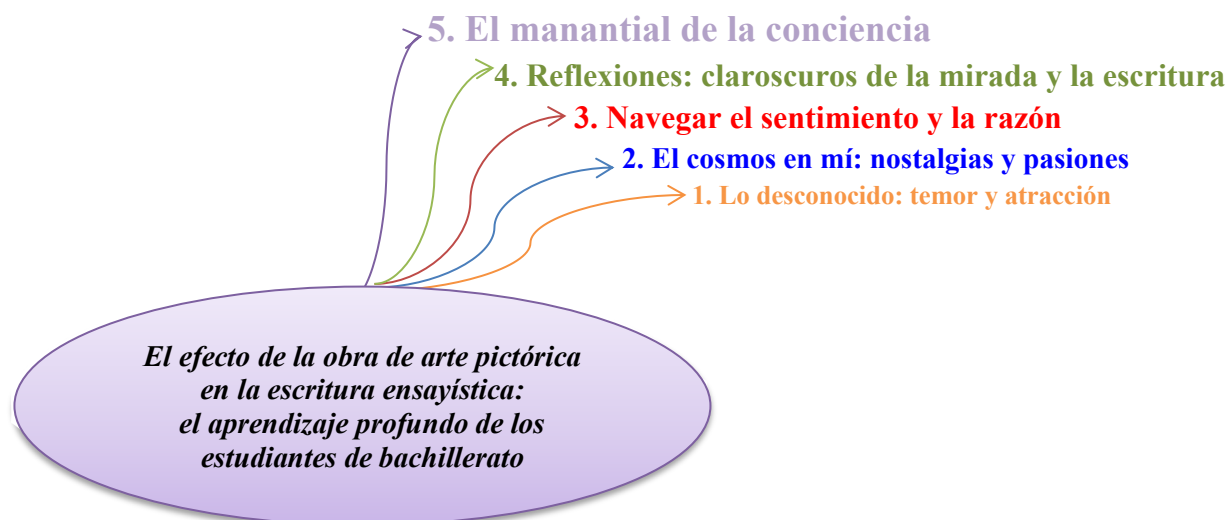
La evaluación al desempeño escrito, que es la evidencia del aprendizaje de los estudiantes sobre el Ensayo, se identificó mayormente en el *nivel satisfactorio* de acuerdo a los parámetros formulados en la rúbrica. Los resultados se agruparon en la siguiente tabla:

El valor de N representa el número de ensayos identificados en cada nivel.

Criterios de evaluación	Nivel Insuficiente	Nivel Parcialmente	Nivel Satisfactorio
1. Título	N= 0	N= 4	N= 13
2. Tesis o idea central	N= 1	N= 1	N= 15
3. Propósito	N= 0	N= 14	N= 3
4. Persona	N= 0	N= 4	N= 13
5. Método	N= 0	N= 5	N= 12
6. Párrafo de cierre	N= 0	N= 3	N= 14
7. Ortografía	N= 0	N= 2	N= 15
8. Puntuación	N= 0	N= 5	N= 12
9. Uso del lenguaje	N= 0	N= 3	N= 14
10. Aparato crítico	N= 0	N= 13	N= 4
11. Lineamientos formales	N= 0	N= 5	N= 12

Esta aproximación fenomenográfica destaca que los estudiantes descubrieron su capacidad de aprendizaje profundo: de *aprender a aprender* sobre aspectos fundamentales de la vida, y que integraron el aprendizaje del Ensayo en la verdad descubierta de sí mismos. Finalmente, a partir del análisis de la información, el estudio ofrece su propuesta en torno a la construcción de la experiencia de los estudiantes con la tarea: se cristaliza la interpretación de una obra de arte pictórica en la escritura ensayística, con la siguiente figura:

Figura. Construcción de la experiencia de los estudiantes en torno a la tarea.



CONCLUSIONES

... vuela el espíritu audaz
como el águila en la tormenta,
prediciendo sus dioses venideros.

(Hölderlin en Heidegger, 2014, p. 121)

Deslizarse entre la contemplación de una pintura y ensayar su interpretación, condujo a los participantes a dejar actuar sus emociones y a estructurarlas mediante el pensar y el instinto de la escritura ensayística: llevar su mirada estética del objeto “por el camino más corto a la plenitud de su significado” (Ortega y Gasset, s. f., p. 4). Una especie de tensión liberadora fue vivida. Se originó la desgarradura, la herida del ser que es atravesado por lo que le acontece: la pintura que era imposible no mirar. Era la posibilidad de un nuevo mundo, con verdades propias que descubrir y en las que participar: el Ensayo, texto creado desde una única visión para después alejarse y generar otras; desde el que se ensancha la perspectiva y aumenta el conocimiento.

El desenlace de la investigación reveló el predominio del enfoque de aprendizaje profundo en los estudiantes para realizar la tarea: llevar a la escritura ensayística su interpretación de una pintura. El enfoque profundo se manifestó a partir de la variabilidad en la motivación –claramente una motivación intrínseca: vinculada con el placer del aprender en sí (Deci, 1975)–, y en las estrategias de los participantes; lo que permitió observar el carácter contextual de los enfoques de aprendizaje: el efecto de la contemplación estética de obras de arte pictóricas y la lectura de ensayos modelo de autores como Paz, Baudrillard y Besançon, para aprender a escribir un ensayo.

El análisis cualitativo de la información recabada en el estudio, permitió conformar cinco categorías que remiten a lo dictado por el enfoque fenomenográfico aplicado: llegar a una propuesta en la que cada categoría revelara algo diferente, de forma jerarquizada y parsimoniosa para descubrir la experiencia del fenómeno (Marton y Booth, 1997). En ese sentido, a continuación se abordan las categorías resultantes que concluyen la investigación y desvelan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en torno a la tarea:

1. *Lo desconocido: temor y atracción.* Entre las historias más interesantes sobre el ser humano están aquellas en las que es atraído hacia lo desconocido; lleno de incertidumbre vence el temor y descubre un mundo insólito. Una expedición semejante sucedió con los participantes del estudio. La mayoría de ellos partió de la concepción de que escribir una ensayo acerca de un cuadro sería complicado, principalmente por su limitado conocimiento previo del Ensayo y su falta de experiencia para interpretar el arte pictórico. Les preocupaba que debían traducir sus emociones en palabras: partir de su imaginación porque el cuadro no presentaba términos en qué anclarse. Estos rasgos se relacionaron directamente con factores de contexto acerca del bajo nivel de actividad cultural en lectura (27.1%), en asistir a museos (8.4%), en pintura (4.7%), etc., no obstante que los participantes del plantel sur tenían un nivel socioeconómico y de apoyo de beca más equilibrado con respecto a los otros planteles del CCH (Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas, 2015).

Los estudiantes se sintieron temerosos y ansiosos, pero también motivados e interesados al advertir el ejercicio. El primer hallazgo revelado fue que, aunque la preocupación, el temor y la ansiedad se identifican como amenazas que pueden propiciar un enfoque de aprendizaje superficial (Entwistle, 2005; Biggs, 2005) o incluso la decisión de renunciar a la tarea, en este caso actuaron de forma positiva para impulsar el enfoque de aprendizaje profundo: “era una ansiedad buena”, expresaron. Los estudiantes se sobrepusieron al temor y a la idea de que sería una tarea compleja; incluso hubo quien se sintió capaz, por primera vez, de realizar un ensayo, dado que no logró hacerlo en una ocasión anterior con otra temática.

Podría decirse que la concepción previa de los estudiantes sobre la complejidad de la tarea, ligada al estado de ansiedad, preocupación y temor, tuvo un efecto de estímulo inicial para llevar a cabo el ejercicio; lo que coincide con lo argumentado por Rosenblatt (2002): “[...] faltan los impulsos en conflicto o las incertidumbres emocionales a partir de los cuales suele desarrollarse el pensamiento en la vida real. La razón debe surgir en una matriz de sentimiento” (p. 249).

De tal forma, esta primera categoría emergió para mostrar lo estimulante que resultó la atracción y el temor a lo desconocido presentes en el pulso de la vida, en esta tarea de aprendizaje: “[...] el temor, el peligro, la necesidad, el deseo, la ansiedad por lo

desconocido, crean el mito, el nudo más antiguo y sutil de la invención. Se entra en el mito cuando se entra en el riesgo” (Ramírez, 2008, min. 3:02).

Como apuntara Rosenblatt (2002), los impulsos emocionales se yerguen con más sentido frente al sólo pensar racionalmente sobre las dificultades humanas, desde un procedimiento académico impersonal y de análisis abstracto.

2. *El cosmos en mí: nostalgias y pasiones.* El ser humano ha mirado las estrellas con constancia buscándose en ellas; ha visto su otro y su reflejo. Los estudiantes emprendieron la labor de elegir la pintura que sería objeto de su ensayo. En esta fase se conocieron los motivos para decidirse por determinada obra, las estrategias para ubicarla y los datos de la misma. Los participantes se inclinaron por seleccionar las creaciones de pintores extranjeros –solo uno de ellos optó por un cuadro del pintor mexicano Francisco Goitia. Los artistas preferidos más de una vez fueron la española Remedios Varo, los franceses Claude Monet e Yves Klein y el neerlandés Vincent Van Gogh.

Las pinturas escogidas inspiraron a los estudiantes para desarrollar ensayos sobre la relación del ser humano con la naturaleza, el cosmos, el amor, la soledad, la muerte, el sufrimiento de la guerra, la compañía, la libertad, entre otros; que regresan a los grandes temas sobre los que ha escrito el ser humano, “temas que no cambian nunca bajo ningún reinado, bajo ninguna era, bajo ninguna ideología [...] el amor, la locura, la muerte y el poder” (Ramírez, 2008, min. 5:30).

Uno de los resultados sobre la búsqueda del cuadro fue que, después de asistir al museo, la mayoría de los participantes terminó por seleccionarlo de Internet y no por la vivencia directa: no se sintieron atraídos por las obras que había en los museos que visitaron. Así, las estrategias que se emplearon para localizar las pinturas se concretaron, principalmente, en la búsqueda combinada entre el museo e Internet –y en menor medida en libros–, a partir del efecto que causaban en los sujetos.

Los participantes que seleccionaron las obras de la Red comentaron que, finalmente, ahí habían encontrado la que les hizo sentir algo o les emocionó por diversos motivos. Se subraya que su explicación fue semejante a la que dieron dos estudiantes que eligieron el cuadro a partir del encuentro directo con él; la diferencia fue que estos dos sujetos expresaron que, durante su estancia en el museo, no podían dejar de contemplar la pintura.

Finalmente, todos los participantes establecieron una comunicación profunda con la obra elegida, la miraron de forma estética: se sintieron identificados, recordaron vivencias, percibieron un efecto de movimiento o de traslado a otro lugar, los cautivó su belleza y perfección, sintieron comprensión, esperanza, e imaginaron, incluso, el choque de las estrellas y la luna. Como explica Gadamer (2012):

[...] lo cierto es que, en un mismo proceso, extraemos con la vista, por así decirlo, la imagen de las cosas y nos figuramos su imagen en ellas. Y así, es la imaginación, la facultad del hombre para figurarse una imagen, la facultad a la que se orienta sobre todo el pensamiento estético (p. 57).

Los aspectos mencionados descubren el efecto de contemplar las obras de arte pictóricas, que conformaron parte de la motivación intrínseca de los participantes, ya desde la fase de selección del objeto de su ensayo; estos representan “la mutua pertenencia [...] que hace que la experiencia estética no se agote en mi subjetividad ni en la supuesta «objetividad» de un objeto, sino que radique en la *comunicabilidad*” (Gadamer, 2016, p. 18), dimensionada por una existencia histórica concreta. El efecto de identificación de sí mismo percibido por los sujetos al contemplar la pintura inició, también, el acto de imaginar y su implicación inevitable con la tarea mediante un enfoque profundo; como expresara el escritor Sergio Ramírez:

Se entra en el mito cuando se entra en el riesgo. Más que una creencia, lo que nos rodea es un vínculo mágico; y en el mito se crea el héroe, nuestro propio reflejo, sin el cual la vida sería miserable. Ese cúmulo de sensaciones, como si se tratara de una tela sutil o de una piel, viste a los dioses y viste a los héroes; los envuelve, les da una apariencia, les crea una imagen, produce una figura. La imaginación fabrica imágenes porque es su oficio (2008, min. 3:13).

Los motivos indicados por los estudiantes para elegir la pintura muestran un segundo hallazgo: el sentido de pertenencia con el universo del cuadro –que identifica a la experiencia estética–, expresado de forma semejante aunque la obra se haya contemplado

en vivo o mediada por la Red. Esta situación es un tanto inexplicable, al tener en cuenta la fuerza de la experiencia estética a partir de la contemplación directa de una obra de arte. Así, en el camino de clarificar la construcción de la experiencia con la tarea, se constituyó esta segunda categoría: abarcadora del sentido de ese otro, que descubrió su reflejo al mirar la obra y pudo recordarse y sentirse como él mismo para actuar.

3. *Navegar el sentimiento y la razón.* El conflicto frente a la experiencia estética renueva el deseo de aprender. El proceso de elaboración del ensayo mostró dificultades que representaban un conflicto para los participantes. Entre las dificultades identificadas, una de las principales fue la de plantear ideas propias, lo que supone tener algo que decir. Los sujetos entendieron que plantear las ideas propias se relacionaba con la formulación de la tesis del ensayo y con explicar la emoción que experimentaban al contemplar el cuadro.

Las estrategias aplicadas por los sujetos para afrontar la dificultad de generar ideas y realizar la interpretación fueron, principalmente: expresar el sentido de pertenencia que tuvieron con la obra e investigar acerca de la misma. Los tres criterios centrales para investigar se enfocaron en la vida del artista, el contexto que envolvió la creación de la pintura y el de las opiniones o escritos sobre ella. La investigación realizada por cuenta propia evidenció un alto grado de participación en la tarea y de persistencia (Brophy, 1983; Lepper, 1983) que reflejan la motivación intrínseca del enfoque de aprendizaje profundo.

La realización de la tarea germinó emociones y estados de ánimo en cierto modo opuestos: ansiedad, miedo y preocupación frente a desahogo, liberación y felicidad, que generaban una tensión o conflicto en los sujetos; por un lado padecían la tarea y por otro la disfrutaban. Esta situación reveló un tercer hallazgo vinculado con el enfoque de aprendizaje profundo: el conflicto impulsó el deseo de escribir el texto lo mejor posible. Desgarrado el ente por el acontecer de la obra, fue acometer en la lucha (Heidegger, 2014) para lograr que emergiera, en la escritura, lo que estaba oculto en el ser. La intención de los participantes por expresar de la mejor manera lo que querían decir evidenció nuevamente el enfoque profundo en acción, asociado con la motivación intrínseca que origina el gozo del aprendizaje en sí mismo (Lepper, 1983).

Una conclusión importante del proceso de creación del ensayo, fue el cambio en la concepción de la mayoría de los participantes (dieciséis) acerca de los textos modelo: el

reconocimiento de que la lectura previa de los ensayos literarios había sido esencial para orientar su escritura. Los estudiantes identificaron los aspectos que podían integrar en su ensayo y se sintieron inspirados por el juego del lenguaje de los escritores: intentarían expresar, inventar lo que deseaban guiados por el modelo (Bruner, 2012); o como señala Smith (1994) habían leído como un escritor: el que lee porque quiere escribir, que mientras lee va acentuado cuando el escritor acentúa y que trata de recordar las frases que le cautivan.

Smith (1994) propone que el camino para mejorar la capacidad escritural es ayudar a los estudiantes a sentirse parte del club de escritores, pues aunque se lograra aprender todas las normas de escritura eso no aseguraría un buen desempeño escrito, más bien: “Para aprender a escribir como un escritor, hay que leer como un escritor. No hay otra manera de adquirir el intrincado complejo de saberes que un escritor domina” (p. 39). Cuando se lee un buen texto, el lector hace pausas y se regresa para releer partes que le han atraído porque le gustaría haberlas dicho; incluso es posible que decida incorporarlas en sus escritos: “Hemos leído algo que nos gustaría haber escrito nosotros mismos, pero también algo que pensamos que no está fuera de nuestro alcance, hemos leído como un escritor, como un miembro del club” (p. 39).

Los ensayos modelo inspiraron y guiaron a los estudiantes durante la tarea: permitieron distinguir la meta al final del camino y percibir que era necesario trabajar en ella, que no eran textos simples de seguir, sino que requerían de leer como un escritor y desarrollar la capacidad propia más allá de lo que habían realizado. Los textos modelo fueron una parte nuclear del contexto instruccional para que los participantes abordaran la tarea desde un enfoque profundo de aprendizaje.

Un cuarto hallazgo, que reveló un aprendizaje profundo de los participantes, fue el significado que le dieron al borrador de corrección del ensayo y el grado de autonomía en la acción de corregir. Concibieron el borrador como una oportunidad de cambio que hace la diferencia para lograr un buen texto, un elemento de descubrimiento para tener ideas y una oportunidad de solucionar las faltas en el texto. Por cuenta propia, los estudiantes hicieron más borradores del que les había sido solicitado, orientados por la rúbrica de evaluación y el intercambio de ideas con personas cercanas.

Los estudiantes se dieron cuenta que la corrección del borrador era un paso clave para transformar su ensayo y su conocimiento: para decir algo que reflejara lo que realmente querían y, aunque como dice Mark Twain, “La diferencia entre la palabra acertada y la palabra casi acertada es la que hay entre la luz de un rayo y una luciérnaga” (en Cassany, 2004, p. 144), fue clara su motivación de expresarse lo mejor posible; la mayoría de los participantes llegó a corregir de dos a siete borradores –con excepción de uno, que hizo sólo el borrador solicitado.

La autonomía mostrada en la etapa de corrección descubrió un aprendizaje profundo en el ámbito de la escritura: construir las ideas propias en el transitar por los borradores con la intención de aprender y no de sólo repetir las ideas de otros, propio del aprendizaje superficial; lo que reveló la capacidad de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser* de los participantes.

Durante el proceso de escritura del ensayo, los estudiantes vivieron las emociones encontradas del conflicto y la lucha que les generaba la experiencia con la pintura, y persistieron en que el ensayo expresara su interpretación del cuadro por encima de otras opiniones que encontraban sobre la obra; situación que reflejó su aprendizaje profundo de la naturaleza del Ensayo. Con motivación y perseverancia los sujetos mostraron su deseo de aprender, de vincular sus experiencias previas con la tarea, y de realizarla bien (Entwistle, 2005; Biggs, 2005); características que mostraron el empleo del enfoque profundo de aprendizaje.

4. *Reflexiones: claroscurios de la mirada y la escritura.* Meditar sobre el propio desempeño revela un proceso metacognitivo; la posibilidad de transformarse. Los participantes mostraron su capacidad para reflexionar acerca del significado de su práctica en torno a diversos aspectos: la formulación de la tesis, la extensión del ensayo, lo mejor logrado del texto, su impresión de la versión final, su propósito de escritura y las diferencias en elaborar el ensayo de una pintura respecto de ensayos con otro tema.

Semanas después de haber realizado el ejercicio, la mayoría de los estudiantes logró distinguir con claridad la idea central o tesis de su ensayo, con excepción de un sujeto que no había logrado estructurarla con precisión en su texto. Desde el enfoque de aprendizaje profundo, este es un rasgo importante porque evidencia la comprensión de la

naturaleza del Ensayo a partir del hacer: las concepciones y estrategias que impulsaron la acción sobre lo que implica elaborar un ensayo; que se arraiga en la conciencia y no se olvida fácilmente.

Los estudiantes se percataron de que podían tener ideas y escribir un ensayo sobre una obra de arte pictórica, con una extensión que se desarrolla en publicaciones profesionales; lo que les generó satisfacción: la sorpresa de reconocerse capaces después de haber vencido las dificultades del contexto, como el cambio en su percepción sobre su limitada capacidad de escritura y la falta de conocimiento del arte pictórico y del Ensayo. Los sujetos reconocieron el valor de la lectura de los ensayos modelo y de su investigación de la pintura en su aprendizaje del ensayo; un bagaje de conocimiento apropiado estimula el enfoque de aprendizaje profundo (Biggs, 2005).

Hubo participantes que sobrepasaron la extensión solicitada del ensayo por considerar que, después de corregir su texto, ya no debían suprimir más sus ideas, sino respetar lo que deseaban decir del cuadro. Eso fue contrario a otros dos sujetos que expresaron una mayor dificultad en la generación de ideas para completar la extensión pedida, y que también mencionaron su precaución de escribir algo más que arruinara su ensayo; sin embargo, con cierta frustración, uno de ellos finalmente añadió algunas partes de las que no estaba convencido por seguir el requisito.

Con excepción del sujeto que optó por cumplir el requerimiento de la extensión del ensayo, los estudiantes dieron muestra de sus concepciones y acciones orientadas al enfoque de aprendizaje profundo: se reveló “la percepción de la organización holística del material estudiado” (Schmeck, 1988, p. 321), es decir, de los textos modelo sobre obras pictóricas que los guiaron en las estructuras adecuadas para elaborar una nueva propuesta. Además, despuntó un viso de autonomía originado por su interacción con la pintura, que los motivó a valorar su interpretación por encima de otros aspectos.

Otro rasgo que dio cuenta del efecto profundo de aprendizaje en los participantes, fue la concepción sobre lo que consideraron mejor logrado de su ensayo: la mayoría estimó que fue la parte que formulaba su punto de vista o tesis de la obra, para cinco sujetos la que refería sus emociones al ver el cuadro y, para otros cinco, todo el texto estaba equilibrado en un buen nivel; sólo el sujeto que no logró estructurar su tesis claramente, indicó que le faltó relacionar mejor su punto de vista con el resto de los aspectos de su ensayo. La

reflexión de la mayoría de los estudiantes reveló un proceso metacognitivo y su concepción de haber comprendido el Ensayo, al percibir que lo mejor logrado fue la parte que planteaba la idea central o tesis; que es el núcleo del Ensayo. Esta situación mostró que los participantes tuvieron una concepción del aprendizaje de la tarea que se fue transformando durante su realización y que es congruente con el nivel de desempeño satisfactorio obtenido en la evaluación de los ensayos.

La versión final del ensayo fue concebida mayormente como un escape, un desahogo, una liberación de algo que se anhelaba decir desde antes. Sólo un estudiante mencionó que no quedó del todo satisfecho, que le hubiera gustado tener más tiempo para hacerlo mejor. Así, el efecto significativo de la contemplación estética de una pintura habitó en la percepción de desahogo y satisfacción de los participantes, aún después de terminada la tarea; lo que reflejó el aprendizaje profundo que permanece y que revela el sentido de su importancia mediante el placer o la satisfacción de haber aprendido (Biggs, 2005).

Se percibió que había diferencia en elaborar un ensayo acerca de una pintura y hacerlo de otro tema: quince estudiantes lo atribuyeron a que el de pintura era más complejo y profundo porque les requirió expresar sentimientos; esta reflexión permitió suponer que no estaban habituados a relacionar los ejercicios de escritura con la esfera emocional, sino con el análisis racional. La mayoría de los sujetos manifestó tener más satisfacción y motivación con el ensayo basado en un cuadro porque, precisamente, fue posible expresar el sentir.

Los estudiantes explicaron que su propósito de escritura se fue revelando poco a poco en el acto de contemplar la pintura y de escribir. Un quinto hallazgo fue que su principal propósito era el deseo de expresar las emociones y los pensamientos que les causaba el cuadro, por ejemplo liberar algo que no les permitía continuar; lo que se asocia con vivir una “experiencia”: aquello que acontece en el ser humano, que lo atraviesa, que le causa una herida y, al hacerlo, lo impulsa a abrirse para transformarse (Larrosa, 2007). La mirada de los sujetos sobre el sentido de diversos aspectos de su desempeño, en torno a contemplar una obra y a escribir su interpretación en un ensayo, confirmó el interés activo en el contenido de la tarea (Entwistle, 2005), natural del aprendizaje profundo; así como la capacidad de autonomía manifestada en la construcción del propósito de escritura propio.

5. *El manantial de la conciencia*. La contemplación de la obra de arte originó la herida, la desgarradura que posibilitó la desocultación del ser y el aprender. Esta fase reveló la variabilidad en el aprendizaje profundo a partir de la vivencia de ensayar la interpretación de una obra de arte pictórica.

Una de las variantes en el aprendizaje profundo de los participantes fue un mejor conocimiento de sí mismos y el deseo de ser algo mejor en algún sentido: de superación. Este es un aprendizaje que se asocia con develar la verdad del ente, del ser, a partir de la lucha (Heidegger, 2014), en el *acontecer* de la obra. Los sujetos manifestaron que eso develado, surgía conforme avanzaban en la realización de la tarea y los llevaba a una transformación de algo que era vital e inesperado para ellos. El deseo de superación, de ser algo mejor, es indispensable para imaginar y plantear metas que lleven a la formación de mejores seres humanos. Este aprendizaje reflejó el *aprender a ser* que se busca con el modelo educativo del CCH.

Otra variante en el aprendizaje profundo, que indicaron los participantes, fue el cambio en el crecimiento de su interés por acercarse al arte pictórico y también en su concepción de que podrían comprender las obras que contemplaran. Este aprendizaje les brindó más seguridad en sí mismos y amplió el horizonte para experimentar el mundo del arte; lo que resulta indispensable en la educación de los jóvenes de bachillerato.

La modificación en la forma de concebir la muerte se descubrió como otro aprendizaje profundo en algunos participantes: cambió en el modo de aceptar la pérdida de seres queridos, el dolor y el temor para percibir el fin de la vida. Las variantes en el aprendizaje profundo también se dieron en la comprensión de que cada mirada de la obra genera una nueva reinterpretación, un nuevo sentido, y de que la escritura ensayística es una forma de liberación y descubrimiento; lo que refleja la transformación en la concepción de contemplar el arte y el quehacer de la escritura del ensayo más allá del entorno escolar: ámbitos que enriquecen la vida en la preparación académica y cultural del ser humano.

Así, la investigación sobre el efecto de interpretar una obra de arte pictórica en la escritura ensayística reveló aprendizajes profundos en torno a varios aspectos: una nueva concepción del Ensayo y de su elaboración en un nivel satisfactorio; la forma de interpretar y estar en el mundo a partir de conocerse mejor, y el deseo de superar algún aspecto de la

vida o conflicto que emergió o se reconfiguró durante la realización de la tarea: la relación de pareja, el miedo a morir en soledad, el deseo de ser libre de un padre, replantearse el significado de la vida, entre otras; aspectos que remitieron al empleo de un enfoque de aprendizaje profundo: “La persona que adopta un enfoque profundo para aprender tiene una concepción cualitativa del proceso, incluyendo la interpretación y la reinterpretación de la experiencia, lo que lleva por último a la autoactualización” (Schmeck, 1988, p. 321). Esta categoría buscó reflejar la fase de transformación en las concepciones de los estudiantes sobre el ser y estar en el mundo, que descubrieron sus aprendizajes: “[...] el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos en el mundo de forma diferente” (Biggs, 2005, p. 31).

Los aprendizajes profundos abarcaron desempeños satisfactorios en varios aspectos que se busca orientar, desde la asignatura de TLRIID, en los egresados del CCH; como fueron:

Hacer un uso comunicativo de la lengua tanto en su manifestación oral como en la escrita. Leer diversos tipos de textos, incluyendo los icónico-verbales. Escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización, revisión. Buscar con eficiencia información, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías. Ser parte de una formación humanística. Desarrollar el gusto por la lectura de textos literarios. Reconocer al texto literario como una expresión artística mediante la cual se da una comunicación singular. Incluir en la construcción del conocimiento lo que aportan los textos verbales [e] icónico-verbales [...]. Respetar la información que no es propia al investigar, citando con exactitud las fuentes y reelaborando el conocimiento con respeto a las ideas ajenas (*Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, 2006, pp. 93-94).

Se destaca la orientación hacia el enfoque de aprendizaje profundo que reflejaron los participantes al enterarse de la tarea y su consistencia hasta el final de la misma. Los resultados mostraron que la preferencia por el enfoque de aprendizaje profundo dependió

de tres componentes: la concepción sobre el aprendizaje que se tuvo hacia la tarea relacionada con el arte pictórico, que implicó la esfera emocional ligada a la vida; la motivación intrínseca para realizarla, guiada por la tensión del conflicto y el sentido de pertenencia con la pintura, y las estrategias aplicadas no sólo desde el conocimiento previo sino modificadas frente al reto.

Los resultados de la investigación revelan la importancia de potenciar la conciencia sobre el propio aprendizaje y la fuerza de incluir el arte en la selección de contenidos y materiales para ello. Sería necesario indagar acerca de los elementos del contexto en situaciones concretas en el nivel medio superior, para favorecer el enfoque de aprendizaje profundo. Algunas investigaciones (Salas, Santos y Parra, 2004; Case y Marshall, 2004; Wilson y Fowler, 2005; y Diseth, 2007) ya se han enfocado en estos factores del contexto desde distintas áreas, niveles de escolaridad y entornos, con mayor presencia en el nivel superior: en países del continente europeo, australiano y asiático, inclusive en Latinoamérica con Colombia, Brasil y Chile; México, sin embargo, tiene un camino más largo por explorar en este campo.

En ese sentido, lo hasta aquí expuesto abre la oportunidad para continuar la investigación: estudiar la experiencia de los estudiantes en torno al objeto de estudio desde el universo argumentativo de los ensayos; análisis de un corpus que ya no fue posible abarcar en este trabajo.

REFERENCIAS

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J. M., y Ziemer, M. F. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: Una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de investigación educativa*, 27(2), 303-319.
- Adorno, T. W. (2001). *El ensayo como forma*. Recuperado de http://www.academia.edu/8021035/Adorno_El_ensayo_como_forma
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arango, J. P., y Triana, J. J. (2006). Educación por el arte a través de sistemas multimedia. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 27(94), 269-278.
- Arnaut, A., y Giorguli, S. (Coords.). (2010). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: El Colegio de México.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós: Barcelona.
- Backhoff Escudero, E., Velasco Ariza, V., y Peón Zapata, M. (julio-septiembre, 2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLII(167), 9-39. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/167/5/1/es/evaluacion-de-la-competencia-de-expresion-escrita-argumentativa-de>
- Barca, A. (2005). Atención a la diversidad en la educación secundaria de Galicia: perfiles del alumnado con bajo rendimiento escolar y propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galega de Ensino*, 45(13), 353-385.
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J., Porto, A., y Santamaría, S. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y uso lingüístico (castellano/parlantes vs bilingües) en alumnos de educación secundaria obligatoria: Un análisis diferencial. *Revista Papeles Salmantinos de Educación*. Universidad Pontificia de Salamanca, 4, 13-35.
- Barca, A., Do Nascimento, S., Brenlla J., Porto, A., y Barca, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: Un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Revista AMAzônica*, 1(1), 9-57.

- Barca, A., Fernández, A., y Mejía, R. (2012). Autoconcepto y enfoques de aprendizaje: Sus efectos en el rendimiento académico en alumnado universitario de la República Dominicana. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (230), 135-154.
- Barnet, S., y Bedau, H. (2005). *Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument*. Boston: Bedford.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán Herrera, O., y Díaz Barriga, F. (enero-junio, 2011). Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(1), 115-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218382008>
- Bense, M. (1960). *Estética*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bense, M. (2004). *Sobre el ensayo y su prosa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New York: Routledge.
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Edición inglesa. Recuperado de https://academicaenpeg.files.wordpress.com/2017/03/berger_modos-de-ver_texto-completo.pdf
- Berlyne, D. E. (1971). What next? Concluding Summary. En H. I. Day, D. E. Berlyne, y D. E. Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education* (pp. 186-196). Toronto: Holt, Rinehart & Winston of Canada.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Society for Research into Higher Education y Open University Press: Glasgow.

- Bleznick, D. W. (1964). Naturaleza del ensayo. *El ensayo español del siglo XVI al XX* (pp. 6-9). México: Ediciones de Andrea.
- Bowden, J., y Green, P. (Eds.). (2005). *Doing Developmental Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Bowden, J., y Marton, F. (2011). *La universidad: Un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Brijaldo, G. (2014). (enero-junio, 2014). Interpretaciones Íntimas sobre la Escritura Performativa. *La Palabra*, (24), 111-117. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n24/n24a11.pdf>
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. United States of America: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2012). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Calhoun, C., y Solomon, R. C. (Comps.) (1992). *¿Qué es una emoción?. Lecturas clásicas de psicología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calzadilla, A. B. (2009). Arte, educación y creatividad. *Revista de Investigación*, (66), 65-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140381003.pdf>
- Camus, A. (1954). *El verano*. Editor digital: Titivillus. ePub base r1.2. Recuperado de [http://assets.esppdf.com/b/Albert%20Camus/El%20verano%20\(11754\)/El%20verano%20-%20Albert%20Camus.pdf](http://assets.esppdf.com/b/Albert%20Camus/El%20verano%20(11754)/El%20verano%20-%20Albert%20Camus.pdf)
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their chance through secondary school and influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Carballo Picazo, A. (1954). El ensayo como género literario. Notas para su estudio en España. *Revista de literatura*, 5(9-10), 93-156. Instituto de Lengua, Literatura y Antropología (CSIC).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 335-381.
- Case, J., y Marshall, D. (2004). Between deep and surface. Procedural approaches to learning in engineering education contexts. *Studies in Higher Education*, 29(5), 605-615.
- Cassany, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cialdini, R. B. (2001). *Influence: Science and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). Modelo Educativo del Bachillerato del Colegio. *Plan de Estudios Actualizado* (pp. 35-36). México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2001). *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (octubre, 2009). *Proyecto Académico para la revisión curricular, Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar: Diagnóstico Académico*. Cuadernillo 2. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013). Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Actualización del Plan de Estudios: Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora* (pp. 6-19). México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio Área de Talleres de lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Resultados del examen diagnóstico académico EDA*. México: UNAM. Recuperado de http://132.248.122.13/consulta_resultados_eda/index.php?
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Plan de estudios*. México: UNAM. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Misión y filosofía*. México: UNAM.
Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coutinho, S. A., y Neuman, G. (2008). *A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and selfefficacy*. Learning Environ Res DOI 10.1007/s10984-008- 9042-7
- Cumplido-Hernández, G., Campos-Arciniega, M., Chávez-López, A., y García-Pérez, V. (2006). Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica. *Revista Médica Instituto Mexicano del Seguro Social*, 44(4), 321-328.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De Ibarrola, M., Remedi, E., y Weiss, E. (Coords.). (2014). *Tutoría en escuelas secundarias: Un estudio cualitativo*. México: INEE-CINVESTAV.
- De la Fuente, J., Pichardo M., Justicia, F., y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3544>
- Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO. Recuperado de http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin, e Y. Lincoln (Coords.), *Manual de Investigación cualitativa, Vol. 1* (pp. 43-101). España: Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

- Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388.
- Dunkin, R. (2000). Using Phenomenography to Study Organisational Change. En J. Bowden, y E. Walsh (Eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluating of Schooll's Programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Entwistle, N. (2005). Contrasting Perspectives on Learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 3-22). 3er (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Recuperado de <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning>
- Esquivel, J., Rodríguez, M., y Padilla, V. (2009). Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de enfermería, ingeniería y organización deportiva. *Revista de pedagogía*, 30(87), 309-331.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. Recuperado de www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php
- Fernández Christlieb, P. (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. México: Taurus.
- Fernández Larralde, M. M., y Sañudo Velasco, M. (septiembre-diciembre, 2014). Expresando la existencia: el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía. *Innovación educativa*, 14(66), 91-101.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (diciembre, 1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Flower, L. (Ed.). (1990). *Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. New York: Oxford University Press.
- Francès, R. (2005). *Psicología del arte y de la estética*. Madrid: Akal.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV-effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Gadamer, H. G. (1981). *La razón de la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Recuperado de <http://files.berniceblanco1.webnode.es/200000089-633d56437f/-Gadamer-Hans-Georg-Verdad-y-Metodo-I.pdf>
- Gadamer, H. G. (2012). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2016). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- García, C. T. (2002). *Modelo Educativo: Presentación a la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio*. México: Secretaria Académica del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- García, C. T. (abril-junio, 2004). Aprendizajes relevantes: La experiencia del Colegio en la modificación de sus programas de estudio. *Eutopía*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, (2).
- García, B. (2005). Estudios de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6(2), 109-126.
- García, A., Pichardo, M., y De la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje. *Infancia y aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 481-608.
- Gargallo, L. B., Suárez, R. J., y Ferreras, R. A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.

- Garrido, F. (octubre-diciembre, 2014). Leer y escribir para ingresar a la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(172), 145-150. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista172_S4A1ES.pdf
- Garza Saldívar, N. (diciembre, 2007). El ensayo como una poética del pensamiento. Entrevista con Liliana Weinberg. *Andamios*, 4(7), 271-287. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v4n7/v4n7a11.pdf>
- Giannini, H. (1998). *Breve Historia de la Filosofía*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Gómez de Baquero, E. (1924). El ensayo y su índole mixta. *El renacimiento de la novela en el siglo XIX* (pp. 139-145). Madrid: Editorial Mundo Latino.
- Gómez-Martínez, J. L. (1999). *Teoría del ensayo*. Edición digital aumentada de la primera edición de 1980. Recuperado de http://expresatensayos.weebly.com/uploads/2/0/8/2/20826188/teora_del_ensayo_-_jorge_luis_gomez_martinez.pdf
- González, J. L., Del Rincón, B., y Bayot, A. (2010). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), 211-226.
- González Robles, R. O. (Coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES. Recuperado de <http://asambleaanuies.ibero.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>
- González Sierra, D. (2000). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2).
- González de la Torre, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales: La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles Educativos*, XXXIII (133), 30-50. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-133-30-50
- González Teyssier, C., y García Palacios, E. (Coords.) (2013). *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: Colegio de Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.

- González-Ugalde, C. (julio-diciembre, 2014). Investigación fenomenográfica. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 7(14), 141-158. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281032883011.pdf>
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, 14-24. Recuperado de https://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_01_jett_gripenberg_lizarte.pdf
- Guerra Ramírez, M. I. (julio-diciembre, 2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001004.pdf>
- Harris, L. R. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, 6(2), 109-124.
- Heidegger, M. (2014). *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heikkilä, A., y Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Hernández Rojas, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hirsch, A. y Yurén, T. (Coords.). (2013). *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES-COMIE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Museos de México y sus visitantes 2017*. México. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/registros/sociales/museos/doc/diptico_museos_2017.pdf

- Juanola Terradellas, R., y Masgrau Juanola, M. (septiembre-diciembre, 2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: Un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista española de pedagogía*, LXXII(259), 493-508. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4811496>
- Langer, S. (1966). *Los problemas del arte. Diez conferencias filosóficas*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Langer, S. (1967). *Sentimiento y forma*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lepper, M. R. (1983). Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom. En J. M. Levine y M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 281-317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maillard, Ch. (1998). *La razón estética*. Barcelona: Laertes.
- Martínez Licon, J. F., y Palacios Ramírez, A. (julio-diciembre, 2012). Los enfoques de aprendizaje y el proyecto de vida en los jóvenes en los colegios de bachilleres de SLP. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 1(2), 1-25. Recuperado de <https://ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/13>
- Marton, F., y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II-Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F., y Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Marton, F., y Ming, P. (1999). Two Faces of Variation. *8th European Conference for Learning and Instruction* (pp. 24-28). Göteborg University: Göteborg, Sweden.
- Marton, F., y Tsui, A. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Londres: Routledge.
- Marton, F. (2007). Towards a Pedagogical Theory of Learning. En N. Entwistle y P. Tomlinson (Eds.). *Student Learning and University Teaching*. Leicester: British Psychological Society.
- Marton, F., y Säljö, R. (2005). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 39-58). 3er (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Recuperado de <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning>
- Marty, G., et al. (2003). Dimensiones factoriales de la experiencia estética. *Psicothema*, 15(3), 477-483. Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715322>
- McLean, D. (1971). Starry Starry Night. *American Pie*. New York: United Artists Records.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2014). *El mundo estudia español. Dinamarca*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/alemania/dam/jcr:95dcf9d7-d830-4022-9df7-04c537268f80/dinamarca2014.pdf>
- Miras, M., Solé, I., y Castells, N. (abril-junio, 2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII(57), 437-459. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&cri-terio=N057#>
- Moebius. (s. f.). Noche Estrellada de Vincent Van Gogh. *Nreda2: Enredados en la pintura*. Recuperado de <https://www.nreda2.com/enredados-en-la-cultura/pintura/168-noche-estrellada-vicent-van-gogh.html>

- Moll Sureda, M. E. (2000). El ensayo como estructura lingüística y construcción de sentido. *Onomazein*, (5), 289-294. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6470000>
- Monereo, C. (Coord.). (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montaigne, M. E. (1967). *Oeuvres complètes*. En A. Thibaudet y M. Rat (Eds.). Bruges: Bibliothèque de la Pléiade.
- Montanero, M. (2000). *La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la E.S.O.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura.
- Monzón, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 41-54. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-monzon.html>
- OCDE. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) – PISA 2018 – Resultados*. México – Nota país, volúmenes I-III. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Ochoa Solís, D. (julio-diciembre, 2015). Cultura escrita y producción de textos académicos en la universidad. *Eutopía: Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*, 8(23), 97-106. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/53544>
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Tríptico. Mirabeau o el político, Kant, Goethe desde dentro*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (s. f.). *Meditaciones del Quijote*. Recuperado de <http://www.mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contemporánea/Ortega%20y%20Gasset/Meditaciones%20del%20Quijote.pdf>
- Ortega Santos, T. (junio 2006-julio 2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, (3), 39-46.
- Parsons, M. J. (2002). Perspectiva general de las cinco fases. *Cómo entendemos el arte: Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Patiño Domínguez, H. A. M., et al. (2015). *Aprendizajes valiosos para la formación humanista en la universidad: La voz de los estudiantes*. Ciudad de México: Universidad iberoamericana.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de www.criticalthinking.org
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Plazaola, J. (1999). La vivencia estética. *Introducción a la estética: Historia, teoría, textos* (pp. 297-326). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pogliaghi, L., Mata Zúñiga, L. A., y Pérez Islas, J. A. (2015). *La experiencia Estudiantil: Situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Posner, M., et al. (2008). How arts training influences cognition. En M. Gazzaniga (Organizador) y C. Asbury y B. Rich (Eds.), *Learning, arts and the brain: The Dana Consortium on arts and cognition*. New York: Danna Press.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación: Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: EUMO-OCTAEDRO.
- Ramírez, S. (2008). *El arte de narrar* [Podcast]. Recuperado de <https://descargacultura.unam.mx/app1#>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Regatky, M. (2009). El arte de crear nuevos sentidos para la experiencia escolar. *Anuario de investigaciones*, 16, 189-197. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139945017.pdf>
- Resnick, L. B. (Comp.). (1989). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodríguez, A. Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens*, 8(1), 147-159.

- Rodríguez, L., y Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: a cross-sectional and longitudinal study. University of Granada, Spain *Studies in Higher Education*, 32(5), 647-667.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Lara, E., Hernández Pina, F., Ureña Villanueva, F., y Argudo Iturriaga, F. M. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 14-34.
- Ruiz, B., y Molina, M., y Acosta, D. (2011). Evaluación de estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje para la identificación del perfil de ingreso de estudiantes universitarios. *Encuentros*, (1), 21-34.
- Salas, R., Santos, M., y Parra, S. (2004). Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales entre estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 84, 3-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307814>
- Salim, R. (2004). El cuestionario CEPEA: Herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano *La Universidad como objeto de investigación* Tucumán, R. Argentina.
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/137>
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Säljö, R. (2005). Reading and everyday conceptions of knowledge. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 89-105). 3er (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Recuperado de <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning>

- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schmeck, R. (1988). Strategies and Styles of Learning. En R. Schmeck. (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 317-347). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Steiner, G. (1990). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. México: Gedisa Editorial.
- Stincer Gómez, D., y Monroy Nasr, Z. (2012). Los afectos en la argumentación científica: una útil perspectiva para la formación de la habilidad de argumentar. *Nova scientia*, 4(8), 110-128. ISSN 2007-0705. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052012000200007&lng=es&nrm=iso
- Stone Wiske, M. (Comp.). (2003). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tabarez, N. (2010). Elaboración del conocimiento y patrones de sensibilidad estética en estudiantes de Arte, a través de su relación con espacios de realidad virtual electrónica. *Revista de Investigación*, (69), 243-264. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140384010>

- Tamayo de Serrano, C. (diciembre, 2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Palabra Clave*, (7). Bogotá: Universidad de La Sabana. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/649/64900705.pdf>
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (Comps.). (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1996. [L]
[SEP]
- Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1 de febrero, 1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, III(número extraordinario), 1-8. Recuperado de <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/issue/view/4638/showToc>
- Valdez, M. J. (julio-diciembre, 2003). Los Valores Éticos en Adolescentes Mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Universidad Autónoma del Estado de México, 8(2), 245-255.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., y Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 16-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-valnieto.html>
- Vasilachis de Gialdino, I. (enero-abril, 1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Revista Estudios Sociológicos*. Colegio de México, XV(43), 79-107.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vélez Sagaón, T. I. (julio-diciembre, 2007). Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes. *Tiempo de educar*, 8(16), 245-273. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31181603.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- Weinberg, L. (2006). *Situación del ensayo*. México: Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos-Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=dvbWnXK28ewC&pg=PA156&lpg=PA156&dq=sobre+el+ensayo+y+su+prosa+max+bense+1947&source=bl&ots=3OSVuGdyXp&sig=jV5WYoCnb6r3kpFo0h8neMsckSw&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiHsNns5qHRAhXB54MKHTmND5oQ6AEIKDAC#v=onepage&q=sobre%20el%20ensayo%20y%20su%20prosa%20max%20bense%201947&f=false>
- White, M. J., y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing Quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Wilson, K., y Fowler, J. (2005). Assessing de impact of learning environments on students' approaches to learning: comparing conventional and action learning designs. Assessment and Evaluation. *Higher Education*, 30(1), 87-101.
- Winner, E., Goldstein, T. R., y Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. México: OCDE-IPN.
- Woolf, V. (2015). The Modern Essay. *The Common Reader*. Edición web publicada por eBooks@Adelaide. Australia: The University of Adelaide. Recuperado de <https://ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91c/chapter19.html>
- Yanes, R. (junio-julio, 2005). La Crítica de Arte como Género Periodístico: Un texto Argumentativo que cumple una Función Cultural. *Razón y Palabra*, 10(45), 1-7. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Estado de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520623019>
- Yates, C., Partridge, H y Bruce, C. (2012). Exploring information experiencies through phenomenography. *Library and Information Research*, 36(112), 96-119. Recuperado de <https://www.lirjournal.org.uk>
- Yunes, E. (2008). *Tejiendo al lector: Una red de hilos cruzados*. México: Ríos de tinta.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2007). *Desarrollo de habilidades verbales y matemáticas I*. México: AGO Editorial.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

A

Alfabetización académica: “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p. 13).

Aprender: “[...] construcción de significados y de atribución de sentido a lo que se aprende, y ello implica conocimientos, capacidades, sentimientos, actitudes” (*Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, 2006, p. 83).

Argumentación: “consiste en la capacidad de pensar y deliberar sobre lo particular y contingente, en oposición al pensamiento lógico que se ocupa de lo universal y necesario. La argumentación, desde esta perspectiva, se encarga no sólo de convencer al intelecto, sino también de mover las emociones en pro de una causa” (véase Beuchot 1998, 2002, 2005, 2006; Beuchot y Arenas-Dolz, 2008, Ramírez, 2001, 2003, 2008, y Perelman 1967).

Arte: “es la creación de formas simbólicas del sentimiento humano” (Langer, 1967, p. 47).

Arte: “El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, si el producto de esta reproducción, construcción, o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque” (Tatarkiewicz, 2001, p. 67).

C

Comprensión: “la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí. [...] Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia del mundo. El que el movimiento de la comprensión sea abarcante y universal no es arbitrariedad ni inflación constructiva de un aspecto unilateral, sino que está en la naturaleza misma de la cosa” (Gadamer, 1993, p. 2). “La comprensión misma se muestra como un acontecer” (Gadamer, 2016, p. 31). “La experiencia de la obra de arte implica un comprender” (Gadamer, 2016, p. 19).

Comprensión: “la comprensión implica el pleno acto de la fuerza sensorial y emocional, así como también intelectual, de una palabra. Ligar los signos sobre la página a la palabra con lo que ésta señala en el mundo humano o natural. Esto entraña ser consciente de las sensaciones que simboliza, los sistemas, los sistemas o categorías en los cuales encaja, el complejo de experiencias del cual emana, los modos de sentir o las situaciones prácticas con las que se asocia, las acciones que puede implicar. Por encima de todo, la palabra no puede comprenderse aislada; tiene que vérsela en la variedad de sus posibles contextos. Más todavía, debemos relacionarla con nuestra propia experiencia, a fin de que pueda ser parte de nuestro bagaje. Sólo entonces, a medida que la ubicamos en su relación con otras sensaciones, ideas, actitudes y pautas, todas igualmente tomadas en cuenta, estaremos en posición de decir que la comprendemos” (Rosenblatt, 2002, p. 135).

Contemplar obras de arte: “la lectura me parece, de hecho, un prototipo de la exigencia que se le hace a cualquier contemplación de obras de arte, precisamente también de obras de las artes plásticas. Se trata de leer con todas las anticipaciones y vueltas hacia atrás, con esta articulación creciente, con esas sedimentaciones que mutuamente se enriquecen, de tal modo que, al final de ese ejercicio de la lectura, la conformación, aun con toda su articulada abundancia, se vuelve a fundir en la unidad plena de una declaración” (Gadamer, 2016, p. 262).

D

Desocultar: es el *no estar oculto*, lo que en la antigüedad clásica llamaban “Aletheia”: el *develarse* o *salir a la luz*. Para Heidegger se traduce como *verdad*, la revelación del ser. “La acción de la obra no consiste en un efectuar. Se funda en un cambio que acontece por virtud de la obra, el cambio de la desocultación del ente y esto es decir del ser” (Heidegger, 2014, p. 95).

E

Emoción: “La emoción pertenece a una certeza del yo, pero pertenece al yo que se ocupa en el movimiento de los acontecimientos hacia un resultado deseado o no deseado. [...] La

emoción es la fuerza móvil y cimentadora; selecciona lo congruente y tiñe con su color lo seleccionado, dando unidad cualitativa a materiales exteriormente dispares y desemejantes. Proporciona, por lo tanto, unidad a las partes variadas de una experiencia” (Dewey, 2008, p. 49)

Encuentro consigo mismo: “un encuentro consigo mismo, es el encuentro con lo otro de sí, pero tal encuentro preserva la dimensión de lo que cabe entender por tragedia y no se reduce a un mero verificarse en el que uno queda confirmado como lo que ya es, sino que deviene otro, siquiera algo nuevo que cumple lo que ya era” (Gadamer, 2016, p. 19).

Ensayo: “Se trata, pues, lector, de unos ensayos de amor intelectual. Carecen por completo de valor informativo; no son tampoco epítomes –son más bien lo que un humanista del siglo XVII hubiera denominado ‘salvaciones’–. Se busca en ellos lo siguiente: dado un hecho –un hombre, un libro, un cuadro, un paisaje, un error, un dolor–, llevarlo por el camino más corto a la plenitud de su significado. Colocar las materias de todo orden, que la vida, en su resaca perenne, arroja a nuestros pies como restos inhábiles de un naufragio, en postura tal que dé en ellos el sol innumerables reverberaciones” (Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, p. 4).

Escribir: “la escritura no es sólo una actividad que proporciona un canal para que las ideas pasen de la cabeza, a través de la mano, al material, sino que también brinda un ámbito para el descubrimiento o, mejor dicho, la ocasión para crear ideas que antes no teníamos” (Eisner, 2002, p.38).

Experiencia: “*Ex-per-ientia* significa salir hacia fuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung* que tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar” (Larrosa, 2007, p. 34)

Experiencia de la obra de arte: “Todo el que hace la experiencia de la obra de arte involucra ésta por entero en sí mismo, lo que significa que la implica en el todo de su auto-comprensión en cuanto que ella significa algo para él” (Gadamer, 1993, p. 2).

Experimentar: significa discernir los aspectos de un fenómeno y estar focal y simultáneamente consciente de ellos. La diversidad en los modos de experimentar algo puede ser asimilada en términos de la limitación de la capacidad humana para discernir y a la vez ser conscientes de los aspectos de un determinado fenómeno (Marton y Booth, 1997).

H

Hacer/padecer: “En todo caso, hay una cierta tosiedad verbal cuando nos vemos obligados a usar el término «estético» unas veces para cubrir todo el campo, y otras, para limitarlo al aspecto de recepción perceptiva de toda la operación. Me refiero a estos hechos evidentes como preliminar a un intento de mostrar que concebir la experiencia consciente como una relación percibida entre el hacer y el padecer, nos capacita para entender la conexión que el arte como producción y percepción, y la apreciación como goce, sostienen recíprocamente. [...] En suma, el arte en su forma, une la misma relación entre hacer y padecer, entre la energía que va y la que viene, que la que hace que una experiencia sea una experiencia” (Dewey, 2008, pp. 54-56).

I

Imagen: “Una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida. Es una apariencia, o conjunto de apariencias, que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez y preservada por unos momentos o unos siglos” (Berger, 1972, p. 6).

Interpretar: “interpretar no es otra cosa que leer” (Gadamer, 2016, p. 263). “[...] hablamos de interpretación, cuando destacamos el sentido que nosotros atribuimos al texto y cuando expresamos nuestra comprensión ante un público o por escrito” (Weiss, 2014, p. 6).

L

La *no-distinción estética*: “Creo que el concepto de la *no-distinción estética* que he acuñado en este contexto se mantiene ampliamente, que en este terreno no hay límites

estrictos, y que el movimiento de la comprensión no se deja restringir al disfrute reflexivo que establece la distinción estética”. (Gadamer, 1993, pp. 2-3).

Leer: “El acto de leer, en la medida que apela a la participación del receptor, acaba provocando sus memorias, y en ellas, sus posturas, sus sueños, sus opiniones, antes tan encubiertas o desconocidas por él mismo. El acto de leer convoca el ejercicio de pensar y, en éste, el de encontrarse. [...] Leer es escribir en el mundo como signo, entrar en la cadena significativa, elaborar continuamente interpretaciones que dan sentido al mundo, registrarlas con palabras, gestos y trazos” (Yunes, 2008, pp. 25-41).

Lo estético: “[...] lo estético designa, por un lado, la capacidad de aprehender la realidad a través de los canales que nos proporcionan la sensibilidad y, por otro, la activación de la capacidad lúdica para la empresa constructora: la experiencia sensible ha de ser representada, ha de formar «mundo», ha de historiarse. Y el historiar se realiza con placer, ese extraño placer al que llamamos «estético» y que es, a un tiempo, placer de la comunicación en este configurarse la realidad en el que somos co-participes, y placer de la ordenación creadora que procura el sentido al trazar el mapa de las correspondencias” (Maillard, 1998, p. 12).

Literacy: “por literacy se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras” (Carlino, 2005, p. 14).

O

Obra de arte: “una obra de arte es una forma expresiva creada para nuestra percepción a través de los sentidos o la imaginación, y lo que expresa es sentimiento humano. Aquí debe tomarse la palabra “sentimiento” en su acepción más amplia, representando *todo lo que puede sentirse*, desde la sensación física, el dolor y el alivio, la excitación y el reposo, hasta las más complejas emociones, tensiones intelectuales o bien los tonos de sentimiento constantes de una vida humana consciente” (Langer, 1966, p. 23).

Obra de arte: “Una obra de arte es la reproducción de cosas, la construcción de formas o la expresión de un tipo de experiencias que deleiten, emocionen o produzcan un choque” (Tatarkiewicz, 2001, p. 67).

Percepción: “La percepción reemplaza al reconocimiento. Es un hecho de actividad reconstructiva, y la conciencia se hace fresca y viva. [...] El mero reconocimiento queda satisfecho cuando se adjudica una etiqueta apropiada al objeto; «apropiada» significa que sirve a un propósito ajeno respecto del acto del reconocimiento, como el vendedor identifica la mercancía con una muestra. No implica un estímulo del organismo, ni una conmoción interior. Sin embargo, un acto de percepción procede por ondas que se extienden como una serie a través de todo el organismo. Por consiguiente, no hay en la percepción el hecho aislado de ver y oír al que se pueda añadir la emoción. El objeto o escena percibidos están emocionalmente impregnados” (Dewey, 2008, p. 61).

R

Recuerdo: “El recuerdo recompone las condiciones de posibilidad de un verdadero diálogo, hurtado en una visión unilateral y hace viable una efectiva conversación” (Gadamer, pp. 39-40).

Re-conocer no es: “volver a ver una cosa. Una serie de encuentros no son un *re*-reconocimiento, sino que *re*-conocer significa: reconocer algo como lo que ya se conoce. Lo que constituye propiamente el proceso del «ir humano a casa» (*Einhausung*) –utilizo aquí una expresión de Hegel– es que todo reconocimiento se ha desprendido de la contingencia de la primera presentación y se ha elevado al ideal [...] El *re*-conocer capta la permanencia en lo fugitivo. Llevar este proceso a su culminación es propiamente la función del símbolo y de lo simbólico en todos los lenguajes artísticos” (Gadamer, 2012, pp. 113-114).

S

Símbolo: “El símbolo en arte es una metáfora, una imagen con significación literal implícita o explícita; el símbolo artístico es la imagen absoluta –la imagen de lo que en otro caso sería irracional así como es inefable literalmente: la conciencia directa, la emoción, la

vitalidad, la identidad personal, la vida vivida y sentida, la matriz de la mentalidad (Langer, 1966, p. 139).

T

Testimonio de orden: “eso parece ser válido desde siempre, en cuanto que toda obra de arte también en este mundo nuestro que se va transformando cada vez más en algo serial y uniforme, sigue testimoniando la fuerza del orden espiritual que constituye la realidad de nuestra vida. En la obra de arte acontece de modo paradigmático lo que todos hacemos al existir: construcción permanente del mundo. En medio de las ruinas del mundo de lo habitual y lo familiar, la obra de arte se yergue con una prenda de orden; y acaso todas las fuerzas que soportan la cultura humana, descansan sobre eso que nos sale al paso de un modo ejemplar en el hacer del artista y en la experiencia del arte: así que una y otra vez volvemos a ordenar lo que se nos desmorona” (Gadamer, 2016, p. 93).

V

Verdad: “Verdad significa ahora y hace tiempo la concordancia del conocimiento con la cosa. Sin embargo, para que el conocer y la proposición que da forma al conocimiento y lo enuncia puedan ajustarse a la cosa, y antes, para que la cosa misma pueda vincularse con la proposición, la cosa misma debe mostrarse en cuanto tal. ¿Cómo puede mostrarse, si por sí misma no puede escaparse de la ocultación, si no se encuentra en estado de desocultación? La proposición es verdadera cuando se ajusta correctamente a lo desocultado, es decir, a lo verdadero. La verdad de la proposición sólo es siempre lo correcto. [...] Esta esencia de la verdad que nos es familiar como lo correcto de las representaciones, se levanta y cae con la verdad como la desocultación del ente. [...] La verdad es justamente ella misma, en cuanto el rehusarse ocultador, como negarse, adjudica a toda luz su constante origen, pero como disimularse adjudica a toda luz el inexorable rigor del extravío. Con el negarse ocultador debe señalarse en la esencia de la verdad aquella oposición que ocurre entre el alumbramiento y la ocultación. Son los contrarios de la lucha primigenia. La esencia de la verdad es en sí misma la lucha primordial en que se conquista aquel centro abierto dentro del cual está el ente, y desde el cual se recoge dentro de sí mismo” (Heidegger, 2014, pp. 73-77).

ANEXOS

Anexo 1. Ensayos modelo que orientaron la escritura del ensayo de los estudiantes

Ensayo 1. El príncipe: el clown

EL PRÍNCIPE: EL CLOWN*

Octavio Paz

Ver es un acto que postula la identidad última entre aquel que mira y aquello que mira. Postulado que no necesita prueba ni demostración: los ojos, al ver esto o aquello, confirman tanto la realidad de lo que ven como su propia realidad. Mutuo reconocimiento: me reconozco en lo que reconozco. Ver es la tautología original y paradisíaca. Felicidad de espejo: me descubro en mis imágenes. Aquello que miro es aquel que mira: yo mismo. Coincidencia que se desdobra: soy una imagen entre mis imágenes y cada una de ellas, al mostrar su realidad, confirma la mía... De pronto, y muy pronto, la coincidencia se rompe: no me reconozco en lo que veo ni lo reconozco. El mundo se ha ido de sí mismo, no sé adónde. No hay mundo. ¿O soy yo el que se ha ido? No hay dónde. Hay una falla –en el sentido geológico: no una falta sino una hendedura– y por ella se precipitan las imágenes. El ojo retrocede. Hay que tender entre una orilla y otra de la realidad, entre el que mira y aquello que mira, un puente, muchos puentes: el lenguaje, los lenguajes. Por esos puentes atravesamos las zonas nulas que separan esto de aquello, aquí de allá, ahora de antes o después. Pero hay algunos obstinados –unos pocos cada cien años– que prefieren no moverse. Dicen que los puentes no existen o que el movimiento es ilusorio; aunque nos agitamos sin cesar y vamos de una parte a otra, en realidad nunca cambiamos de sitio. Henri Michaux es uno de esos pocos. Fascinado, se acerca al borde del precipicio y, desde hace muchos años, mira fijamente. ¿Qué mira? El hueco, la herida, la ausencia.

El que mira la falla no va en busca del reconocimiento. No mira para confirmar su realidad en la del mundo. Mirar se vuelve una negación, un ascetismo, una crítica. Mirar

*Prólogo a la Exposición retrospectiva de Henri Michaux celebrada en París (Plateau Beaubourg) y después en Nueva York (Museo Guggenheim) en 1978.

como mira Michaux es deshacer el nudo de reflejos en que la vista ha convertido al mundo. Mirar así es cegar la fuente, el surtidor de las certidumbres a un tiempo radiosas e insignificantes, romper el espejo donde las imágenes, al contemplarse, se beben a sí mismas. Mirar con esa mirada es caminar hacia atrás, desandar lo andado, retroceder hasta llegar al fin de los caminos. Llegar a lo negro. ¿Qué es lo negro? Michaux ha escrito: “le noir ramène au fondement, à l’origine”. Pero el origen es aquello que, a medida que nos acercamos, se aleja. Es un punto de la línea que dibuja el círculo y en ese punto, según Heráclito, el comienzo y la extremidad se confunden. Lo negro es un fundamento pero también es un despeñadero. Lo negro es un pozo y el pozo es un ojo. Mirar no es rescatar las imágenes caídas en el pozo del origen sino caer en ese pozo sin fondo, sin comienzo. Caer en uno mismo, en su ojo, en su pozo. Contemplar en el estanque ya sin agua la lenta evaporación de nuestra sombra. Mirar así es ser el testigo de las conjugaciones de lo negro y de las disipaciones de la transparencia.

Para Michaux la pintura ha sido un viaje al interior de sí mismo, un descenso espiritual. Una prueba, una pasión. También un testimonio lúcido del vértigo: durante la calidad interminable mantuvo los ojos abiertos y pudo descifrar, en las manchas verdes y negras de las paredes del pozo, las escrituras del miedo, el terror, la rabia. En un pedazo de papel, sobre su mesa, a la luz de una lámpara, vio un rostro, muchos rostros: la soledad de la criatura en los espacios amenazantes. Viajes por los túneles del espíritu y los de la fisiología, expediciones a través de las inmensidades infinitesimales de las sensaciones, las impresiones, las percepciones, las representaciones. Historias, geografías, cosmologías de los países de allá dentro, indecisos, fluidos, en perpetua desagregación y gestación, con sus vegetaciones feroces, sus poblaciones espectrales. Michaux es el pintor de las apariciones y las desapariciones. Es frecuente, ante esas obras, elogiar su fantasía. Confieso que a mí me conmueve su *exactitud*. Son verdaderas instantáneas del horror, la ansiedad, el desamparo. Mejor dicho: vivimos entre poderes indefinibles pero, aunque ignoramos sus verdaderos nombres, sabemos que encarnan en imágenes súbitas, momentáneas, que son el horror, la angustia, la desesperación *en persona*. Las criaturas de Michaux son revelaciones insólitas que, sin embargo, reconocemos: ya habíamos visto, en un hueco del tiempo, al cerrar los ojos o al volver la cabeza, en un momento de indefensión, esos rasgos atroces y malévolos o sufrientes, vulnerables y vulnerados. Michaux no inventa: ve. Nos asombra porque nos

muestra lo que está escondido en los pliegues de las almas. Todas esas criaturas nos habitan, viven y duermen con nosotros. Somos, simultáneamente, su campo de cultivo y su campo de batalla.

La pintura de Michaux nos estremece por su veracidad: es un testimonio que revela la irrealidad de todos los realismos. Lo que he llamado, a falta de palabra mejor, su *exactitud*, es una cualidad que aparece en todos los grandes visionarios. Más que un atributo estético es una condición moral: se requiere valor, integridad, pureza, para ver de frente a nuestros monstruos. Hablé antes de su lucidez; debo mencionar ahora su complemento: el abandono. Solo, desarmado, indefenso, Michaux convoca a las potencias temibles. Por eso su arte –si esa palabra puede designar con propiedad a sus obras poéticas pictóricas– es también una prueba. El artista, se ha dicho muchas veces, es un hacedor; en el caso de Michaux ese *hacer* no es estético únicamente. Sus cuadros no son tanto ventanas que nos dejan ver otra realidad como agujeros y aberturas perforados por los poderes del otro lado. El espacio, en Michaux, es anímico. Más que una representación de las visiones del artista, el cuadro es un exorcismo. La familiaridad de Michaux con lo que no hay más remedio que llamar lo divino y lo demoníaco, no debe engañarnos sobre el sentido de su empresa. Si busca un absoluto, un más allá, ese absoluto no tiene nombre de dios; si busca una presencia, esa presencia no tiene rostro ni substancia. Su pintura, como su poesía, es una lucha contra los fantasmas, los dioses y los demonios.

El elemento corporal no ha sido menos decisivo en su creación pictórica que el espiritual. Su exploración del “espacio de adentro” ha coincidido con su exploración de las materias e instrumentos del oficio de pintar. Cuando decidió probarse en la expresión plástica, hacia 1937, no había pasado por los años de aprendizaje que son el camino obligado de todos los pintores. Nunca había estado en una academia de arte ni había tomado una lección de dibujo. De ahí el carácter encarnizado de muchas de sus obras. Su relación con el papel, la tela, los colores, las tintas, las planchas, los ácidos, la pluma y el lápiz, no ha sido la del maestro con sus instrumentos sino la de aquel que lucha cuerpo a cuerpo con un desconocido. Estos combates fueron una liberación. Michaux se sintió más seguro, menos oprimido por los antecedentes y los precedentes, por las reglas y el gusto. Lo sorprendente es que en su pintura no hay huellas, ni siquiera en sus inicios, de las torpezas del principiante. ¿Desde el principio fue dueño de sus medios? Lo contrario: desde el

principio se dejó guiar por ellos. Sus maestros fueron los materiales mismos. Su pintura tampoco es bárbara. Más bien es refinada, con un refinamiento que no excluye la ferocidad y el humor. Pintura rápida, nerviosa, sacudida por corrientes eléctricas, pintura con alas y picos y garras sí. Michaux pinta con el cuerpo, con todos los sentidos juntos, confundidos, tensos, como si quisiese hacer de la tela el campo de batalla o de juego de las sensaciones y percepciones. Batalla, juego: también música. Hay un elemento rítmico en esta pintura. La mano ve, el ojo oye. ¿Qué oye? Los oleajes de los colores y las tintas, el rumor de las líneas que se anudan, el estrépito seco de los signos, insectos que combaten sobre las hojas. El ojo oye la circulación de las grandes formas impalpables en los espacios vacíos. Torbellinos, remolinos, explosiones, migraciones, inundaciones, desmoronamientos, marañas, confabulaciones. Pintura del movimiento, pintura en movimiento.

La experiencia de las drogas también fue, a su manera, una experiencia física como la del combate con las materias pictóricas. El resultado fue, asimismo, una liberación psíquica. El pozo se volvió surtidor. La mescalina provocó el manar de dibujos, grabados, reflexiones y notas en prosa, poemas. En otro lugar he tocado el tema de las sustancias alucinógenas en la obra de Henri Michaux.* No menos poderosa que la acción de las drogas –y más constante, pues lo ha acompañado en todas sus aventuras– ha sido la influencia del humor. En el lenguaje corriente la palabra humor tiene un significado casi exclusivamente psicológico: disposición del temperamento y del espíritu. Pero el humor también es un líquido, una sustancia, y de ahí que pueda ser comparado a las drogas. Para la medicina medieval y renacentista el temperamento melancólico no dependía sólo de una disposición del espíritu sino de la combinada influencia de Saturno y la bilis negra. La afinidad entre el temperamento melancólico, el humor negro y la predisposición a las artes y las letras, intrigó a los antiguos. Aristóteles afirma, en los *Tópicos*, que en ciertos individuos “el calor de la bilis está cerca de la sede de la inteligencia y por esto el furor y el entusiasmo se apoderan de ellos, como sucede con las Sibilas y las Bacantes y con todos aquellos inspirados por los dioses... Los melancólicos sobrepasan a los otros hombres en las letras, las artes y en la vida pública”. Entre los grandes melancólicos Aristóteles cita, previsiblemente, a Heráclito y a Demócrito. Ficino recoge esta idea y la enlaza con el

* *Corriente alterna*, Siglo XXI, México, 1967.

motivo astrológico de Saturno: "la melancolía o bilis negra llena la cabeza con sus vapores, enardece el cerebro y oprime al ánima noche y día con visiones técnicas y espantosas...". De Ficino a Agrippa y de Agrippa a Durero y a su *Melancolía I*, Shakespeare y *Hamlet*, Donne, Juana Inés de la Cruz, los románticos, los simbolistas... En Occidente la melancolía ha sido la enfermedad de los contemplativos y los espirituales.*

En la composición de la tinta negra de Michaux, química espiritual, hay un elemento saturniano. Una de sus primeras obras se llama *Príncipe de la noche* (1937). Es un personaje suntuoso y fúnebre que, inevitablemente, hace pensar en el Príncipe de Aquitania de *El desdichado*. Casi de la misma época es otro *gouache*, que es su doble y su réplica: *Clown*. La relación entre el Príncipe y el Clown es íntima y ambigua. Es la relación entre la mano y la mejilla: "Je le gifle, je le gifle, je le mouche ensuite par dérision". Esa relación también es la del soberano y la del súbdito: "Dans ma nuit, j'assiège mon Roi, je me lève progressivement et je lui tords le cou... Je le secoue et le secoue comme un vieux prunier, et sa couronne tremble sur sa tête. Et pourtant, c'est mon Roi. Je le sais et il le sait, et c'est bien sûr que je suis à son service". Pero ¿quién es el rey y quién es el bufón? El secreto de la identidad de cada personaje y el de sus metamorfosis está en el tintero de la tinta negra. Las apariciones brotan de lo negro y regresan a lo negro. En la tradición pictórica de Occidente no abunda el humor y las obras modernas en que aparece pueden contarse con los dedos, de Duchamp y Picabia a Klee y de Max Ernst a Matta. La intervención de Michaux en este dominio ha sido decisiva y fulgurante. Los seres fosforescentes que brotan de su botella de tinta negra no son menos sobrecogedores que los que surgen de las ánforas donde encierran a los *djinn*.

Las primeras tentativas plásticas de Michaux fueron dibujos de líneas y "alfabetos". El signo lo atrajo desde el comienzo. Un signo liberado de su carga conceptual y más cerca, en el dominio oral, de la onomatopeya que de la palabra. La pintura y la escritura se cruzan en Michaux sin jamás confundirse. Su poesía quisiera ser ritmo puro mientras que su pintura está como recorrida por el deseo de decir. En un caso, nostalgia de la línea y, en el otro, de la palabra. Pero sus poemas, en las fronteras de la glosolalia y del silencio, dicen; y

* Cf. Giorgio Agamben, *Stanze, La parola e il fantasma nella cultura occidentale*, Einaudi, Turín, 1977.

sus pinturas, al borde del decir, callan. Lo que dice su pintura es intraducible al lenguaje de la poesía y viceversa. No obstante, ambas confluyen: el mismo maelström las fascina. Mundo de apariciones, aglomeraciones y disoluciones de las formas, mundo de líneas y flechas acribillando horizontes en fuga: el movimiento es metamorfosis continua, el espacio se desdobra, se dispersa, se esparce en fragmentos animados, se reúne consigo mismo, gira, es una bola incandescente que corre por un llano pelado, se detiene al borde del papel, es una gota de tinta preñada de reptiles, es una gota de tiempo que revienta y cae en una terca lluvia de semillas que dura un milenio. Las criaturas de Michaux sufren todos los cambios, de la petrificación a la evaporación. El humo se condensa en montaña, la piedra es maleable y, si soplas sobre ella, se disipa, vuelta un poco de aire. Génesis pero génesis al revés: las formas, chupadas por el maelström, regresan hacia su origen. Caída de las formas hacia sus formas antiguas, embrionarias, anteriores al yo y al lenguaje mismo. Manchas, marañas. Después, todo se desvanece. Ya estamos ante lo ilimitado, ante lo que Michaux llama lo “transreal”. Antes de las formas y de los nombres. El más allá de lo visible que es también el más allá de lo decible. Fin de la pintura y de la poesía. En una última metamorfosis la pintura de Michaux se abre y muestra que, verdaderamente, no hay nada que ver. En ese instante todo recomienza: lo ilimitado no está afuera sino adentro de nosotros.

Ciudad de México, 6 de octubre de 1977.

Paz, O. (1980). El príncipe: el clown. *In/mediaciones* (pp. 97-104). México: Seix Barral.

Imágenes y poemas de Henri Michaux



Henri Michaux (1899-1984)

(Pintor y poeta belga nacionalizado francés.

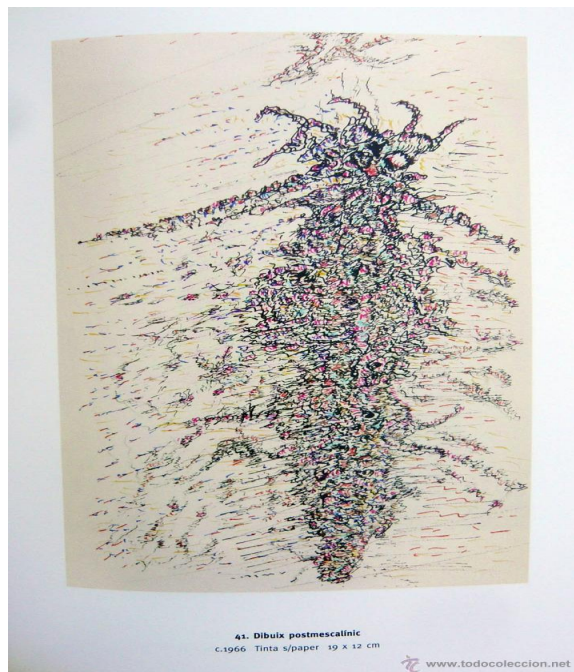
Periodos: Tachismo, Expresionismo, Abstracción lírica)



Henri Michaux. *Nosotros.*



Henri Michaux. *Dessin mescalinién*, 1958.



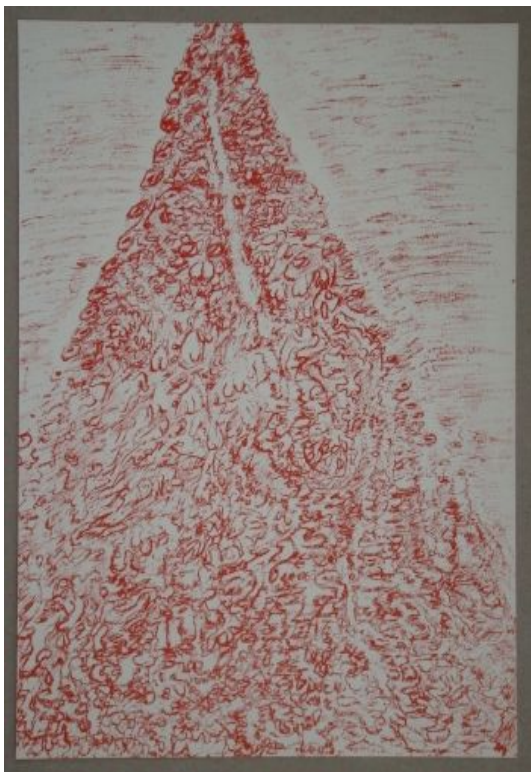
Henri Michaux. *Dibuix postmescalínic*, 1966.



Dibujo a pluma de Henri Michaux.



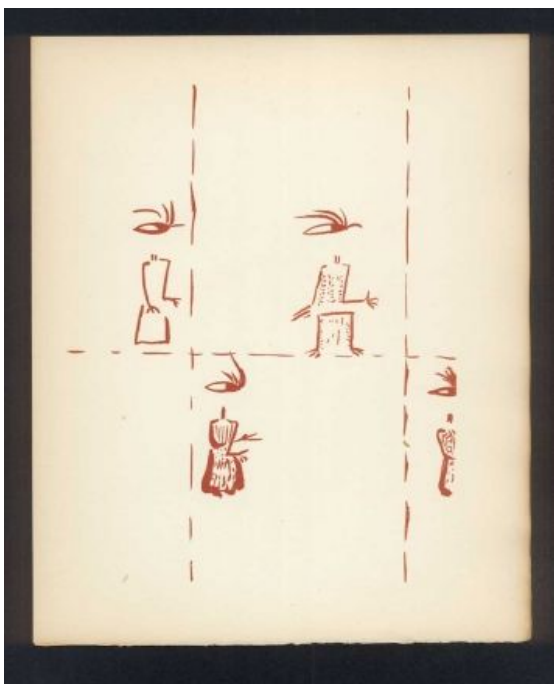
Henri Michaux. *Huellas de trazos*.



Henri Michaux. *Zincographie pour XXe Siècle*, 1958.



Henri Michaux. *Moments*.



Henri Michaux. *Exorcismes*, 1943.



Henri Michaux. *Sin título*, 1981.
Museo Guggenheim, Bilbao.

LOS INACABADOS

Rostro que no dice, que no ríe
que no dice ni sí ni no
Monstruo.
Sombra.
Rostro que tiende
que va
que pasa,
que lentamente hacia nosotros brota
rostro perdido...

Lo maravillosamente normal.



DESCANSO EN LA DESDICHA

Desdicha, gran arador mío,
desdicha, siéntate,
descansa,
descansemos un poco tú y yo,
descansa,
me encuentras, me pones a prueba, me lo
pruebas.
Soy tu ruina.

Gran teatro mío, mi puerto, mi hogar,
mi sótano de oro,
mi porvenir, mi auténtica madre, mi
horizonte.
En tu luz, en tu amplitud, en tu
horror
Me abandono.

Ríndete, corazón mío.
Hemos luchado bastante,
que mi vida se detenga,
no hemos sido cobardes,
hicimos lo que pudimos...
HM

Octavio Paz

Sobre la pared de enfrente se proyecta una claridad tranquila. Sin duda el vecino ha subido a su estudio, ha encendido la lámpara que está cerca de la ventana y a su luz lee apaciblemente *The Cambridge's Evening News*. Abajo, al pie del muro, brotan las margaritas blanquísimas entre la oscuridad de las yerbas y plantas del prado minúsculo. Veredas transitadas por seres más pequeños que una hormiga, castillos construidos en un milímetro cúbico de ágata, ventisqueros del tamaño de un grano de sal, continentes a la deriva en una gota de agua. Bajo las hojas y entre los tallos mínimos del prado, pulula una población prodigiosa que pasa continuamente del reino vegetal al animal y de éste al mineral o al fantástico. Esa ramita que un soplo de aire mueve débilmente era hace un instante una bailarina de senos de peonza y de frente perforada por un rayo de luz. Prisionero en la fortaleza que inventan los reflejos lunares de la uña del dedo meñique de una niña, un rey agoniza desde hace un millón de segundos. El microscopio de la fantasía descubre criaturas distintas a las de la ciencia pero no menos reales; aunque esas visiones son nuestras, también son de un tercero: alguien las mira (¿se mira?) a través de nuestra mirada.

Pienso en Richard Dadd pintando durante nueve años, de 1855 a 1864, *The fairy-feller's masterstroke* en el manicomio de Broadmoor. Un cuadro de dimensiones más bien reducidas que es un estudio minucioso de unos cuantos centímetros de terreno –yerbas, margaritas, bayas, guijarros, zarcillos, avellanas, hojas, semillas– en cuyas profundidades aparece una población de

seres diminutos, unos salidos de los cuentos de hadas y otros que son probablemente retratos de sus compañeros de encierro y de sus carceleros y guardianes. El cuadro es un espectáculo: la representación del mundo sobrenatural en el teatro del mundo natural. Un espectáculo que contiene otro, paralizador y angustioso, cuyo tema es la expectación: los personajes que pueblan el cuadro esperan un acontecimiento inminente. El centro de la composición es un espacio vacío, punto de intersección de todas las fuerzas y miradas, claro en el bosque de alusiones y enigmas; en el centro de ese centro hay una avellana sobre la que ha de caer el hacha de piedra del leñador. Aunque no sabemos qué esconde la avellana, adivinamos que, si el hacha la parte en dos, todo cambiará: la vida volverá a fluir y se habrá roto el maleficio que petrifica a los habitantes del cuadro. El leñador es joven y robusto, está vestido de paño (o tal vez de cuero) y cubre su cabeza una gorra que deja escapar un pelo ondulado y rojizo. Bien asentado en el suelo pedregoso, empuña en lo alto, con ambas manos, el hacha. ¿Es Dadd? ¿Cómo saberlo, si vemos la figura de espaldas? No obstante, aunque sea imposible afirmarlo con certeza, no resisto a la tentación de identificar la figura del leñador con la del pintor. Dadd estaba encerrado en el manicomio porque, durante una excursión en el campo, presa de un ataque de locura furiosa, había asesinado a hachazos a su padre. El leñador se dispone a repetir el acto pero las consecuencias de esa repetición simbólica serán exactamente contrarias a las que produjo el acto original; en el primer caso, encierro, petrificación; en el segundo, al romper la avellana, el hacha del leñador rompe el hechizo. Un detalle turbador: el hacha que ha de acabar con el hechizo de la petrificación es un hacha de piedra. Magia homeopática.



A todos los demás personajes les vemos las caras. Unos emergen entre los accidentes del terreno y otros forman un círculo hipnotizado en torno a la nefasta avellana. Cada uno está plantado en su sitio como clavado por un maleficio y todos tejen entre ellos un espacio nulo pero imantado y cuya fascinación siente inmediatamente todo aquel que contempla el cuadro. Dije *siente* y debería haber dicho: *presiente*, pues ese espacio es el lugar de una inminente aparición. Y por esto mismo es, simultáneamente, nulo e imantado: no pasa nada salvo la espera. Los personajes están enraizados en el suelo y son, literal y metafóricamente, plantas y piedras. La espera los ha inmovilizado –la espera que suprime al tiempo y no a la angustia. La espera es

eterna: anula al tiempo; la espera es *instantánea*, está al acecho de lo inminente, de aquello que va a ocurrir de un momento a otro: acelera al tiempo. Condenados a esperar el golpe maestro del leñador, los duendes ven interminablemente un claro del bosque hecho del cruce de sus miradas y en donde no ocurre nada. Dadd ha pintado la visión de la visión, la mirada que mira un espacio donde se ha anulado el objeto mirado. El hacha que, al caer, romperá el hechizo que los paraliza, no caerá jamás. Es un hecho que siempre está a punto de suceder y que nunca ocurrirá. Entre el nunca y el siempre anida la angustia con sus mil patas y su ojo único.

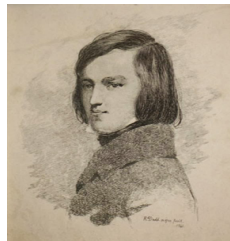


Paz, O. (1974). 20. *El mono gramático* (pp. 103- 106). México: Seix Barral.

Obras de Richard Daad

Richard Dadd (1817-1886)

(Pintor inglés de la época victoriana. Pinta temas oníricos, surrealistas)



Richard Dadd. *Autorretrato*, 1823.



Richard Dadd. *Venid a estas arenas amarillas*, 1842.



Richard Dadd. *Titania durmiendo*, 1862.

Ensayo 3. Un pintor peruano

UN PINTOR PERUANO

Octavio Paz

Después de muchos años he vuelto a ver al pintor Fernando de Szyszlo. Hace unos días expuso en una galería de la ciudad algunos de sus últimos cuadros.* Szyszlo es el mejor pintor peruano o, al menos, el más conocido en el extranjero. Fue uno de los iniciadores de la pintura abstracta en Hispanoamérica. Aunque la crítica cerró los ojos –¿los tuvo alguna vez abiertos?– ante su exposición, me dio alegría ver que la noche de la inauguración estaban presentes algunos de nuestros pintores (Soriano, Coronel, Felguerez, Lilia Carrillo). La exposición era para ellos y unos cuantos más. Szyszlo no ha cambiado mucho. Guardo de nuestros años en París –allá logró conquistar la difícil estimación de Hartung– una serie de grabados: *Homenaje a César Vallejo*. Al compararlos con los óleos recientes, encuentro que es más dueño de sí, más libre y osado, pero que sigue siendo el mismo: difícil, austero, violencia y lirismo a un tiempo. Una pintura que no se entrega, replegada sobre su propia intimidad, que desdeña la complicidad sensual y exige al espectador una contemplación más ascética. En México su polo opuesto sería Soriano, todo impulso y efusión, gran surtidor de colores y formas delirantes. No quiero decir que la pintura de Szyszlo sea una pura construcción intelectual, sino que es una lucha entre rigor y espontaneidad. No es sólo un pintor inteligente: es una sensibilidad reflexiva, lúcida. Sus formas, tensas y veloces, a veces son agresivas, crueles; otras, sus colores reconcentrados tienen destellos de salvaje entusiasmo. Vuelo fijo, explosión y reserva. Muchos pintores –estimulados por el ejemplo de Picasso– cambian con frecuencia de manera; Szyszlo no cambia: madura. Avanza hacia dentro de sí mismo.

Paz, O. (1977). Un pintor peruano. *Corriente Alterna* (pp. 10-11). México: Siglo XXI.

*México, 1959.

Imágenes de Fernando de Szyszlo



Fernando de Szyszlo (1925-2017) (Pintor y escultor peruano, figura clave del arte abstracto en América Latina).



Fernando de Szyszlo. *Mar de Lurin*, 1990.



Fernando de Szyszlo. *Casa de Venus*, 1978.



Fernando de Szyszlo. *Blue shadows*, 1980.



Fernando de Szyszlo. *Inkarri*, 1968.



Fernando de Szyszlo. *Trashumantes*, 2004.



Fernando de Szyszlo. *Visitante II-C*, 1978.



Fernando de Szyszlo. *Ronda nocturna*, 2007.

Ensayo 4. Warhol, introducción al fetichismo

Warhol, introducción al fetichismo

Jean Baudrillard

Andy Warhol parte de una imagen cualquiera para eliminar en ella lo imaginario y convertirla en un puro producto visual. Lógica pura, simulacro incondicional. Steve Miller y todos los que trabajan «estéticamente» la videoimagen, la imagen científica, la imagen de síntesis, hacen exactamente lo opuesto. Fabrican estética con material bruto. Uno *se sirve* de la máquina para volver a hacer arte; el otro (Warhol) *es* una máquina. Warhol es la verdadera metamorfosis maquina. Steve Miller se limita a la simulación maquina y se vale de la técnica para producir ilusión. Warhol nos brinda la ilusión pura de la técnica —la técnica como ilusión radical—, actualmente muy superior a la pictórica.

En este sentido, hasta una máquina puede volverse célebre, y Warhol nunca pretendió otra cosa que esa celebridad maquina, exenta de consecuencias y que no deja huellas. Celebridad fotogénica deudora, a su vez, de la exigencia de todas las cosas, y actualmente de todos los individuos, de ser vistos, de ser plebiscitados por la mirada. Así actúa Warhol: él es sólo el agente de la aparición irónica de las cosas. No es más que el *médium* de esa gigantesca publicidad que se hace el mundo a través de la técnica, a través de las imágenes, forzando a nuestra imaginación a desaparecer, a nuestras pasiones a extravertirse, rompiendo el espejo que le tendíamos —hipócritamente— para adueñarnos de él en nuestro provecho.

Por medio de imágenes, de artefactos técnicos de toda clase, y las de Warhol son el «*ideal-type*» moderno, es el mundo el que impone su discontinuidad, su fragmentación, su estereofonía, su instantaneidad superficial.

Evidencia de la máquina Warhol, de esa extraordinaria máquina de filtrar el mundo en su evidencia material. Las imágenes de Warhol no son en absoluto banales porque constituyan el reflejo de un mundo banal, sino porque resultan de la ausencia en el sujeto de toda pretensión de interpretarlo: resultan de la elevación de la imagen a la figuración pura, sin la menor transfiguración. Así, pues, no se trata ya de una trascendencia, sino del ascenso de potencia del signo, el cual, perdiendo toda significación natural, resplandece en el vacío con toda su luz artificial. Warhol es el primer introductor al fetichismo.

Pero, pensándolo bien, ¿qué hacen los artistas modernos? Así como desde el Renacimiento los artistas creían hacer pintura religiosa y en realidad pintaban obras de arte, ¿creen nuestros artistas modernos producir obras de arte y en verdad hacen otra cosa muy distinta? ¿Acaso los objetos que producen no son algo muy diferente del arte? Objetos fetiche, por ejemplo, pero fetiches desencantados, objetos puramente decorativos para un uso temporal (Roger Caillois diría: ornamentos hiperbólicos). Objetos literalmente supersticiosos, en el sentido de que ya no corresponden a una naturaleza sublime del arte ni responden a una creencia profunda en él, aunque esto no les impide perpetuar la superstición en todas sus formas. Fetiches, pues, de inspiración similar al fetichismo sexual, que también es sexualmente indiferente: al constituir su objeto en fetichismo, el sujeto niega a la vez la realidad del sexo y del placer sexual. No cree en el sexo, no cree más que en la idea del sexo (que, por supuesto, es asexuada). De la misma forma, ya no creemos en el arte, sino sólo en la idea del arte (que por su parte, claro, no tiene nada de estética).

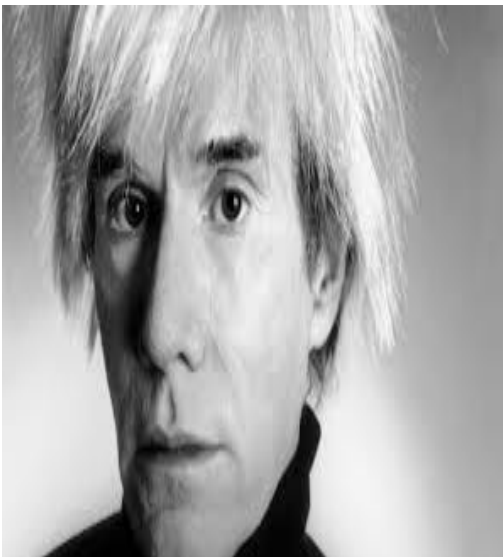
De ahí que el arte, al ser sutilmente nada más que una idea, se haya puesto a trabajar sobre ideas. El portabotellas de Duchamp es una idea; la lata Campbell's de Warhol es una idea; Yves Klein, al vender aire por un cheque en blanco en una galería, es una idea. Todo esto son ideas, signos, alusiones, conceptos. No significan nada en absoluto, pero significan. Lo que hoy llamamos arte parece dar testimonio de un vacío irremediable. El arte es travestido por la idea, la idea es travestida por el arte. Se trata de una forma, de nuestra forma de transexualidad, forma de travestí extendida a todo el campo del arte y de la cultura. Atravesado por la idea, atravesado por los signos vacíos de sí mismo y particularmente por los de su desaparición, el arte es transexual a su manera.

Todo el arte moderno es abstracto en el sentido de que está atravesado por la idea mucho más que por la imaginación de formas y sustancias. Todo el arte moderno es conceptual en el sentido de que fetichiza en la obra el concepto, el estereotipo de un modelo cerebral del arte: de igual modo, lo que se fetichiza en la mercancía no es el valor real, sino el estereotipo abstracto del valor. Condenado a esta ideología fetichista y decorativa, el arte ya no tiene existencia propia. Desde esta perspectiva, podemos decir que vamos rumbo a una desaparición total del arte como actividad específica. Y esto puede desembocar tanto en una reversión del arte en técnica y artesanado puro, transferida eventualmente a lo electrónico según se ve hoy por todas partes, como en un ritualismo primario donde

cualquier cosa hará las veces de *gadget* estético: en todo caso, el arte concluiría en el *kitsch* universal, así como en su época el arte religioso terminó en el *kitsch* sansulpiciano. ¿Quién sabe? Como tal, el arte fue quizá tan sólo un paréntesis, una especie de lujo efímero de la especie. El problema reside en que esta crisis del arte amenaza con volverse interminable. Y la diferencia entre Warhol y todos los demás, que en el fondo se tranquilizan con esta crisis interminable, es que, con Warhol, la crisis del arte terminó en sustancia.

Baudrillard, J. (2006). Warhol, introducción al fetichismo. *El complot del arte: Ilusión y desilusión estéticas* (pp. 37-41). Buenos Aires–Madrid: Amorrortu editores.

Imágenes de Andy Warhol



Andy Warhol (1928-1987). Artista plástico y cineasta estadounidense que desempeñó un papel crucial en el nacimiento y desarrollo del pop art.

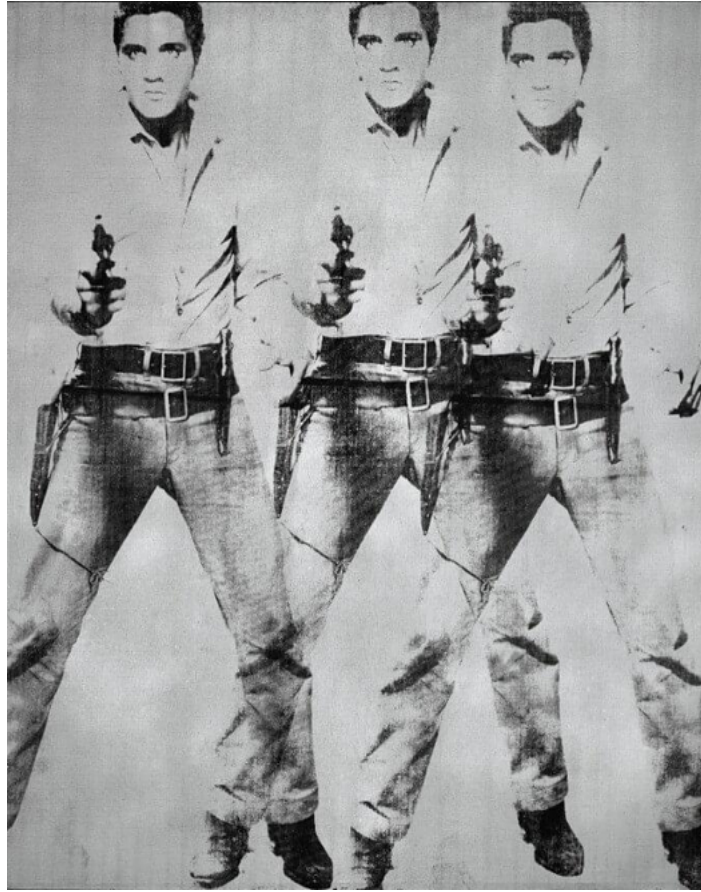


Andy Warhol. *Autorretrato de camuflaje*, 1986.



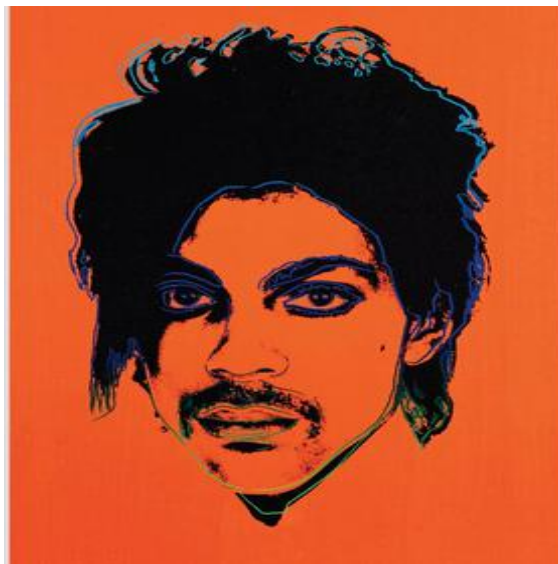
Andy Warhol. *The Shot Marylins*, 1964.

Es una obra de arte que consta de cuatro lienzos, cada uno de un cuadrado que mide 40 pulgadas y cada uno consiste en una pintura de Marilyn Monroe, cada uno de los cuales recibe un disparo en la frente por una sola bala.



Andy Warhol. *Triple Elvis*, 1963.

En noviembre de 2014, la obra se vendió en una subasta en Nueva York por 81.9 millones de dólares.



Andy Warhol. *Orange Prince*, 1984.



Andy Warhol. *Latas de sopa Campbell o 32 latas de sopa Campbell*, 1962.



Andy Warhol. *Green Coca-Cola Bottles*, 1962.

La obra representa 112 botellas casi idénticas de botellas de Coca-Cola y se convirtió en una obra de arte.

Ensayo 5. Delacroix

Delacroix

Alain Besançon

Delacroix es la prueba de la compatibilidad de estos dos primeros tipos de lo sublime. Taine lo ve así:

Buscaba en todas partes la más alta tragedia humana; en Byron, Dante, Tasso y Shakespeare; en Oriente y en Grecia; a nuestro alrededor, en el sueño y en la historia. Conseguía que la piedad, la desesperación, la ternura o cualquier otra emoción desgarradora o maravillosa emanasen de sus extraños tonos violáceos, de sus nubes color vino veteadas de humo de carbón, de sus mares y de sus cielos lívidos como la tez febril de un enfermo, [...] de sus carnes temblorosas y sensitivas donde trasluce la tormenta interior, de sus cuerpos retorcidos o tensos por el placer o el espasmo [...] deja atrás a los antiguos pintores para revelar un nuevo mundo e interpretar la época en la que vivimos¹.

Sí, pero Baudelaire corrige este retrato. Su Delacroix es

una curiosa mezcla de escepticismo, cortesía, dandismo, despotismo [...]. Escéptico y aristócrata, sólo conocía la pasión y lo sobrenatural gracias a su familiaridad forzada en el sueño. Odiaba las multitudes, y apenas las consideraba otra cosa que destructoras de imágenes [...] los signos hereditarios que el siglo XVIII había dejado en su naturaleza parecían propios de esa raza tan alejada de los utopistas como de los airados, la raza de los escépticos educados, vencedores y supervivientes que, por lo general, tenían más de Voltaire que de Jean-Jacques².

El Delacroix del *Diario* parece responder a la imagen de Baudelaire. Era un hombre de mundo que leía a los clásicos franceses, que admiraba por encima de todo a Rubens, Veronés, Tiziano, Poussin, la antigüedad clásica. Su vida, ordenada y laboriosa, es bastante solitaria, pero se impone una vida social del mejor tono. Cena y charla en casa de Thiers o de la princesa Mathilde, adoptando, según Baudelaire, la vestimenta y las maneras de Mérimée, «la misma frialdad aparente, ligeramente afectada, el mismo manto de hielo cubriendo una púdica sensibilidad y una ardiente pasión por el bien y por lo bello».

Delacroix explicó su idea de lo bello en dos ensayos, «Cuestiones sobre lo bello» y «Variaciones sobre lo bello». Los dos transmiten un pensamiento sereno que, lejos de romper con el espíritu clásico, lo restituyen contra la deformación y las rigideces del academicismo. En resumen, lo bello aparece en épocas benditas y en los hombres elegidos que saben comprenderlo y producirlo. Una idea que no se halla muy lejos del buen sentido de Voltaire y de su visión histórica de los siglos privilegiados. Lo bello es común, pero hay que volver a descubrirlo cada vez que se encarna en un gran artista:

¹ Taine, *L'École des beaux-arts et les beaux-arts en France*, en *Essais de critique et d'histoire*, 1874.

² Baudelaire, *L'Œuvre et la vie d'Eugène Delacroix*.

Se dice de un hombre, para alabarlo, que es único. ¿No podemos afirmar, sin temor a la paradoja, que esa singularidad, esa personalidad que nos fascinan en un gran poeta o un gran artista, que ese rostro nuevo de las cosas que él nos revela nos asombra y nos encanta, y que despierta en nuestra alma el sentimiento de lo bello, con independencia de las demás revelaciones de lo bello que se han convertido en el patrimonio de los espíritus de todos los tiempos y que han sido consagradas por una admiración duradera?³

Esto es digno del mejor y más puro Boileau, que a propósito de los antiguos clásicos concluía:

La antigüedad de un escritor no es un signo claro de su mérito; pero la duradera y constante admiración que siempre han despertado sus obras es una prueba segura e infalible de que son admirables⁴.

Si hay un movimiento en la obra de Delacroix, podríamos describirlo como un retorno meditado a los clásicos. No como si pasara de Burke a Boileau, evidentemente; más bien como si, librándose de las modas de la época, ocupara tranquilamente su lugar en la galería de los grandes maestros que más admiraba: Rubens, Veronés, Poussin. En las obras de juventud, el puñal del oriental siempre está punto de hundirse en el seno tierno y desnudo de la mujer prosternada y pasiva. En el fondo de esta idea de lo sublime, propia de su época, hay una vena sádica. La energía davidiana se traslada a las dramáticas escenas de caza en las que los hombres se enfrentan a los leones. En el Luxembourg, en el Hôtel de Ville, en la biblioteca del palacio Bourbon, comprobamos que Delacroix busca sus temas en el repertorio humanista de las grandes galerías del *seicento*, cuyo descrédito lamenta. En el palacio Bourbon, la Teología ocupa una cúpula entre la Filosofía, la Legislación y la Poesía. Esta pintura se encamina a una síntesis trascendente y sosegada, en la que el escéptico voltaireano y el «apasionado por la pasión» (Baudelaire) acogen y unifican toda la herencia: Virgilio y Trajano, Oriente y la Biblia.

En su testamento pictórico, en la capilla de los Santos Ángeles de Saint-Sulpice, Delacroix logra esta síntesis y realiza una obra maestra. El espíritu prometeico –o fáustico, o napoleónico– de la lucha anima a Jacob, hinchando su heroico torso. Pero el ángel soñador, que toca ligeramente el suelo sin apenas pesar sobre él, le vence «sin esfuerzo», como un dios griego, del que ha heredado la armonía y el perfil pero no la cabellera espesa, rizada, rubia y larga, que corresponde a la de un ángel florentino. Al fondo hay tres árboles enormes y contemplativos que parecen surgidos de las *Estaciones* de Poussin, aunque con una frondosidad que recuerda a Constable y un efecto de torsión propio de Delacroix. En la parte inferior derecha, hay una naturaleza muerta en la que apreciamos el estilo «fibroso» y hasta el sombrero de paja de Van Gogh. El cuadro –como toda obra maestra– desborda las clasificaciones hegelianas. El tema y el motivo se remiten, es cierto, a lo «romántico» cristiano. Pero la impassibilidad serena del ángel responde al más puro arte «clásico». Para

³ Delacroix, «Des variations sur le beau», Conclusión, en *Écrits sur l'art*.

⁴ Boileau, *Réflexions critiques sur quelques passages du rhéteur Longin*, en *Œuvres complètes*, op. cit., Reflexión VIII, p. 527.

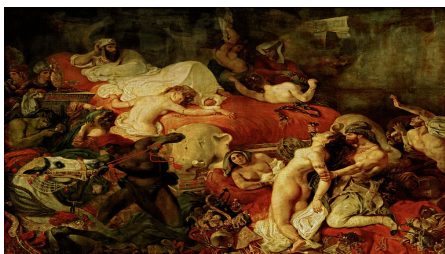
terminar, los tres gigantescos árboles significan algo –pero ¿qué?– e introducen esa discordancia misteriosa entre la «forma» y el «contenido», inaccesible, objeto de intuición y no de pensamiento, que según Hegel caracteriza la «simbólica» primitiva.

Besançon, A. (2003). Delacroix. *La imagen prohibida* (pp. 291- 293). Madrid: Siruela.

Obras de Eugène Delacroix



Delacroix. *Lucha de Jacob con un ángel*, 1854-1861.



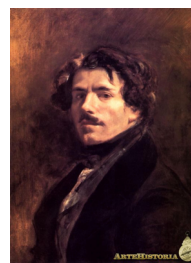
Delacroix. *La muerte de Sardanápalo*, 1827.



Delacroix. *La libertad guiando al pueblo*, 1830.



Delacroix. *Grecia expirante entre las ruinas de Missolonghi*, 1826.



Delacroix. *Autorretrato*, 1839.

Anexo 2. Guía de la entrevista

Preguntas

1. ¿Sueles observar pinturas?
2. ¿Qué pensaste y/o sentiste cuando te pedí que eligieras una pintura para escribir un ensayo?
3. ¿Cuál pintura elegiste para escribir el ensayo?
4. ¿Cómo elegiste la pintura para escribir el ensayo?
5. ¿Por qué elegiste esa pintura?
6. ¿Tuviste alguna dificultad para escribir el ensayo?
7. ¿Hiciste algo para conocer más de la pintura que elegiste?
8. ¿Cómo le hiciste para escribir lo que veías de la pintura?
9. ¿Qué pensabas y/o sentías al escribir tu ensayo?
10. ¿Hubo textos que te orientaron para escribir el ensayo?
11. ¿Cuál es la tesis de tu ensayo?
12. ¿Cuántos borradores del ensayo hiciste antes de tu versión final?
13. ¿Cómo le hiciste para corregir los borradores del ensayo?
14. ¿Qué opinas de la extensión pedida de 3500 caracteres con espacios para el ensayo?
15. ¿Alguna parte de tu ensayo te parece mejor lograda que otras?
16. ¿Qué te parece tu versión final del ensayo?
17. ¿Escribir el ensayo acerca de una pintura te dejó algún aprendizaje?
18. ¿Encuentras alguna diferencia en escribir un ensayo acerca de una pintura y escribirlo acerca de otro tema?
19. ¿Tuviste un propósito de escritura para el ensayo?
20. ¿Qué te pareció escribir un ensayo acerca de una pintura?

Anexo 3. Rúbrica de evaluación del ensayo

El valor de N es para representar el número de ensayos identificados en cada nivel.

Criterios de evaluación	Nivel Insuficiente	Nivel Parcialmente	Nivel Satisfactorio
1. Título: es una frase que engloba el punto de vista o tesis del ensayo.	N= El título resulta poco claro y/o no abarca el sentido del punto de vista o tesis.	N= El título tiene relación con el punto de vista o tesis, o con lo tratado en el texto de forma parcial.	N= El título tiene una estrecha relación de sentido con el punto de vista o tesis, o con lo tratado en el texto.
2. Tesis o idea central: el ensayo plantea una idea central o tesis que dirige los argumentos: es una oración (con sujeto verbo y complemento) que declara un punto de vista del tema a ensayar y que es debatible.	N= El texto no presenta un punto de vista o tesis: el planteamiento es confuso de forma explícita o implícita; por lo que resulta un texto confuso.	N= El texto presenta el punto de vista o tesis de forma explícita, aunque se plantee con dificultad.	N= El texto presenta el punto de vista o tesis de forma explícita al inicio, o durante desarrollo.
3. Propósito: el ensayo permite conocer por qué o para qué se ensaya acerca de determinada pintura: <i>persuadir, convencer, reflexionar, comprender...</i>	N= El texto no presenta un propósito claro: no es posible rastrearlo a lo largo del texto.	N= El texto presenta un propósito que no es tan claro, pero que sí se identifica a lo largo del escrito.	N= El texto presenta un propósito claro y es posible rastrearlo, ya sea literalmente o no, a lo largo del texto.
4. Persona: el ensayo presenta la visión de mundo del escritor: que implica sus valores, sus creencias, emociones, las prácticas cotidianas, la historia personal; y da cuenta de ello en el texto.	N= El ensayo no presenta la visión de mundo del escritor: sólo muestra la repetición de ideas de los textos revisados, sin relacionarlas con la experiencia del autor.	N= El ensayo presenta la visión de mundo del escritor, aunque lo hace con dificultad.	N= El ensayo presenta con claridad la visión de mundo del escritor; el ensayista transforma de forma crítica el material leído a partir de su experiencia.
5. Método: el ensayo presenta argumentos para sostener el punto de vista o tesis. Puede incluir argumentos de pregunta retórica, de ejemplo, de autoridad, de analogía, de hecho.	N= La mayoría de los argumentos que presenta el texto tienen poca relación con la tesis, no la sostienen con claridad y resulta un ensayo poco comprensible.	N= Algunos de los argumentos que presenta el texto son más claros que otros para sostener la tesis; pero finalmente es un ensayo claro que sostiene la tesis de forma global.	N= Todos los argumentos que presenta el texto son claros e incluso reveladores para explicar el punto de vista o tesis.

6. Párrafo de cierre: el ensayo presenta los argumentos principales y el punto de vista o tesis a modo de conclusión.	N= El ensayo no recupera los argumentos principales, ni recupera el punto de vista o tesis; lo que genera un efecto de falta de sentido general.	N= El ensayo presenta argumentos relacionados con la tesis, aunque estén planteados con dificultad.	N= El ensayo presenta los argumentos con claridad y enfatiza la tesis o punto de vista.
7. Ortografía: el texto presenta la escritura correcta de las palabras, lo que permite que sea legible.	N= El ensayo presenta de 5 a más faltas.	N= El ensayo presenta de 3 a 4 faltas.	N= El ensayo presenta de 0 a 2 faltas.
8. Puntuación: el ensayo tiene puntuación variada en los párrafos: coma, punto y coma, dos puntos, punto y seguido, punto y aparte; lo que permite que sea un ensayo legible (adj. Que se puede leer. <i>RAE</i>).	N= El texto no presenta puntuación variada en los párrafos: en algunos tiene solo comas, y no presenta uso de punto y seguido al menos una vez en cada párrafo. Resulta un ensayo poco legible en algunas partes.	N= El texto presenta puntuación variada en la mayoría de los párrafos. En cada párrafo usa al menos una vez el punto y seguido. Resulta un ensayo comprensible.	N= El texto presenta puntuación variada en todos los párrafos. En más de la mitad de los párrafos del ensayo se usa al menos 2 veces el punto y seguido por párrafo. Resulta un texto legible y dinámico.
9. Uso del lenguaje: El texto presenta vocabulario variado y empleo de sinónimos para mantener viva la atención del lector. En su mayor parte usa una estructura lógica de sujeto-verbo-complemento en las oraciones; lo que ofrece un ensayo claro y fluido. El texto evita el uso de verbos en gerundio (terminación “ando” “endo” en los verbos) que dificultan ubicar el sujeto del que se habla.	N= El texto presenta 2 o más repeticiones de palabras en el mismo párrafo. Tiene oraciones poco claras que dificultan la lectura. El texto es predecible y poco profundo debido a que no varía el vocabulario y tiene argumentos flojos o de lugar común. Presenta mayor uso de gerundios y de expresiones “lo cual, las cuales”: de 3 a más que causan confusión.	N= El texto presenta un discurso claro, con máximo 1 palabra repetida en el mismo párrafo. No tiene oraciones que causen confusión. El texto permite una lectura comprensible, aunque no todo el tiempo llegue a ser reveladora. Presenta mínimo uso de expresiones “lo cual, las cuales” y de gerundios: máximo 2 y que están bien empleados.	N= El texto presenta un discurso claro, con vocabulario variado, sin palabras repetidas en el mismo párrafo, ni oraciones que causen confusión al lector. Resulta un ensayo revelador por los términos que usa y el planteamiento de los argumentos. Presenta mínimo uso de expresiones “lo cual, las cuales” y de gerundios: máximo 1 de cada uno y que están bien empleados.
10. Aparato crítico: En el caso de integrar citas, el texto indica las citas cortas (de menos de 40 palabras) entre comillas y las citas largas (de 40 palabras o más) en un	N= La mayoría de las citas no se indican correctamente, no se diferencia entre las ideas de las fuentes y las del estudiante.	N= La mayoría de las citas se indican correctamente con el paréntesis correspondiente. El escritor incorpora las citas, aunque a veces lo	N= Todas las citas se indican correctamente con los datos mínimos de la fuente entre paréntesis. Las citas elegidas son reveladoras

párrafo aparte sin comillas con margen izquierdo de 1.27 cm. Señala los datos mínimos de la fuente entre paréntesis al final de cada cita (apellido, año, p. o párr.) (sistema APA). Señala la lista de referencias con las fuentes en orden alfabético por apellido del autor y con alineación francesa.

La lista de referencias señala la mayoría de las fuentes citadas incorrectamente (con 2 o más elementos en desorden), o se olvida de anotarlas.

haga con dificultad. La lista de referencias señala la mayoría de las fuentes correctamente (con 1 elemento en desorden) y con alineación francesa.

y el escritor las incorpora coherentemente para sostener su análisis. La lista de referencias señala todas las fuentes citadas con los elementos ordenados correctamente y con alineación francesa.

11. Lineamientos formales:

- a) Letra Times New Roman de 12 pts. e interlineado de 1.5.
- b) Título centrado en negritas y nombre del autor abajo del título a la derecha.
- c) Extensión del ensayo: de 3500 caracteres con espacios.
- d) El texto incluye la imagen a color de la pintura sobre la que trata el ensayo, con el pie de foto (Pintor, título, año).
- e) Numeración de páginas, si el texto tiene más de una cuartilla.
- f) Separación de párrafos con sangría.
- g) Señala en cursivas o en comillas el título de los textos a los que hace referencia: cursivas, si se trata de un libro o de una pintura, y comillas para un artículo dentro de un libro.
- h) Equilibrio visual: alineación justificada, márgenes y distribución de elementos en el texto (título, epígrafe, etc.) que favorecen la lectura.

N=
El texto presenta 6 o menos de los lineamientos formales.

N=
El texto presenta 7 de los lineamientos formales.

N=
El texto presenta todos los lineamientos formales, que son 8.

Anexo 4. Ensayos de los estudiantes de bachillerato acerca de obras de pintura

Ensayo 1. El misterio detrás de las nubes

El Misterio detrás de las Nubes

Erick Samuel Valencia Mancera



Caspar David Friedrich, *Caminante sobre el mar de nubes*, 1818

Camino largo, camino duro; pérdidas incontables, eso es el futuro.
Samuel Valencia Mancera

La pintura *El Caminante sobre el Mar de Nubes* de Caspar David Friedrich fue pintada en 1818. Se considera a Friedrich como el máximo representante del Romanticismo en Alemania y uno de los más importantes artistas de su época. Friedrich quiso salir del arte ordinario, al transmitir la espiritualidad por medio de hermosos paisajes y mínima aparición humana. Esta pintura refleja un significado muy profundo de la vida: transmite que durante ella pasamos por eventos que nos dejan experiencias, y que siempre existe un misterio esperando en el horizonte. Si es así, y se encuentra a lo lejos, entonces ¿por qué nos concentramos tanto en él?

El camino que recorreremos es bastante largo y oscuro, pero conforme avanzamos la vista se aclara. Vemos al frente y llegamos a preguntarnos ¿qué hay allá?, por lo que de

manera automática nuestra mente empieza a llenarse de posibilidades infinitas, y pensamos que podríamos estar mejor que ahora, que no podemos esperar a que esas fantasías se cumplan, porque: “El futuro es ese periodo de tiempo en el que prosperan nuestros negocios, nuestros amigos son verdaderos y nuestra felicidad segura” (Ambrose Bierce).

El Caminante sobre el Mar de Nubes me interesa y me gusta mucho debido a que me reflejo en el hombre que se encuentra contemplando el infinito. Siento que la mayor parte del tiempo solo puedo esperar lo que me prepara el futuro, tengo ansias de saber que hay detrás de esa cortina de niebla y cómo soy en ese tiempo. ¿Tendré esposa e hijos? ¿Trabajaré en algo que me gusta? Hay tantas cosas que quiero saber, pero tendré que vivir para descubrirlo, pues: “Cuanto más atrás puedas mirar, más adelante verás” (Winston Churchill).

En *El Caminante sobre el Mar de Nubes* logro ver a un hombre sobre una montaña vestido de negro que contempla un paisaje cubierto por nubes, en la pintura resalta mucho el color azul grisáceo, lo que da un tono de misterio a la pintura; también está el color café que resalta las montañas bajo las nubes y llegamos a ver siluetas detrás de ellas ¿quiénes son? Tal vez Caspar, como yo, no de dejaba de imaginar el futuro.

Caspar David Friedrich nació el 5 de septiembre de 1774, fue un pintor paisajista del romanticismo alemán del Sigo XIX, es considerado como el artista alemán más importante de su generación. Sus obras le trajeron mucha fama en el despegue de su carrera y otros artistas lo describían como el hombre que descubrió “la tragedia del paisaje”. Friedrich estuvo casado con Christiane Caroline Bommer, con la cual tuvo tres hijos y deseaba pasar el resto de su vida con ella, lamentablemente ella murió y el futuro se volvió muy oscuro. Tiempo después, sus trabajos cayeron en desgracia durante sus últimos años y él entró en una gran depresión. Murió asesinado y en la oscuridad, en palabras del historiador del arte Philip Miller: “medio loco”. Bob Dylan dijo alguna vez: “Ayer es solo un recuerdo, mañana es nunca lo que se supone que es”.

El Romanticismo fue un periodo que se originó en Alemania, donde las artes tomaron una nueva ruta en su camino. Se considera importante porque quiso dejar atrás lo cotidiano que era reflejar a ser humano en cada obra, para darle un papel más importante a los paisajes que se encuentran a nuestro alrededor y apreciar su belleza en una totalidad:

junto a los sentimientos, que pueden llegar a expresarse de una forma física hasta deleitar a sus observadores.

A comparación de Da Vinci, Miguel Ángel o de Van Gogh, Friedrich no quería resaltar al ser humano en sus obras, no quería reflejar la estética del humano, sino más bien conectar su espíritu con las bellezas naturales que se encuentran en nuestro entorno y es lo que lo resalta entre todos los artistas que han pasado por el tiempo de nuestro mundo.

Una persona puede esperar impacientemente el futuro, puede imaginarse todo lo que quiera y cómo puede ser, pero nadie sabe qué hay detrás de esa pared de nubes. La vida es un camino largo y complicado, con decisiones que pueden llegar a cambiarla en un parpadeo, como le sucedió a Friedrich, pero hay que saber qué hacer con esas decisiones para que a nuestra vida llegue lo mejor de ella. Al fin entiendo que eso ahora no tiene mucha importancia, sino vivir lo mejor posible y no preocuparme tanto por lo que hay más allá, estar en el hoy y en el ahora; puede que lo que hay más allá del horizonte al que las nubes cobijan no sea terrible sino luminoso: “Estar preparado es importante, saber esperar lo es aun más, pero aprovechar el momento adecuado es la clave de la vida” (Arthur Schnitzler).

Fuentes de consulta

Grave, J. (2012). *Caspar David Friedrich*. Alemania: Prestel.

Murray, C. J. (2004). Caspar David Friedrich. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Caspar_David_Friedrich

Pablo. (2014). *El Caminante sobre el Mar de Nubes*. Recuperado de Arte Selecto: <http://www.arteselecto.es/romanticismo/el-caminante-sobre-el-mar-de-nubes-david-friedrich/>

S/A. (2013). *Citas y Frases celebres*. Recuperado de Proverbio: <http://www.proverbia.net/default.asp>

V/A. (13 Marzo 2013). *EL GRAN ROMÁNTICO CASPAR DAVID FRIEDRICH*. Recuperado de Cultura Inquieta: <http://culturainquieta.com/es/arte/pintura/item/2107-el-gran-romantico-caspar-david-friedrich.html>

Ensayo 2. El ocaso de las flores

El ocaso de las flores

Sofía Rosas López

La muerte es una vida vivida.
La vida es una muerte que viene.
Jorge Luis Borges



Vincent Van Gogh, *Vase with Cornflowers and Poppies* (1887)

Holan Dwight en su libro *El mejor truco del abuelo* (1993) dijo: “El siempre veía cosas en las que nadie se fijaba y de repente se convertían en algo”. Una frase que engloba el poder que tienen los objetos, lugares, y personas que evocan recuerdos significativos. Ayudándome a comprender el significado de la pérdida de quien más amaba, mi abuelo.

Las pinturas siempre me causaron conflicto, especialmente las obras de Van Gogh, pues nunca me he identificado con la oscuridad de su ser. Sin embargo, el ver su lienzo *Vase with Cornflowers and Poppies* trajo a mí un hermoso y melancólico recuerdo. Cuando visitaba a mi abuelo durante su enfermedad, podía estar cerca de él mientras observaba como el ramo de flores que siempre tenía en su mesa se marchitaba a su lado. Esto es justo lo que expresa este cuadro: el proceso del devenir de la muerte en una persona.

El ramo de flores de esta obra, está en un proceso mortal. Cuando cortas una flor le estás quitando parte de su esencia, al estar en un florero permanece viva y con el transcurso de los días comienza su deceso, pierde su color y aroma. Lo mismo ocurre con las personas quienes al paso de los años se marchitan, atrapados en un mundo de dualidad entre el vivir o morir. Según Vincent el cuadro tiene el optimismo de una vida mejor. Las hojas verdes y el colorido de las flores son saludables, representan un renacimiento, el resurgimiento que estaba experimentando el artista.

Van Gogh vivió acontecimientos muy tristes, perdió a sus dos hermanos a temprana edad, era inseguro, problemas y esto le generó trastornos emocionales y psicológicos que plasmó en cada pintura.

Para comprender el significado del cuadro es necesario saber ¿Qué es la muerte? Para los hindúes la muerte es un proceso de transición donde el cuerpo físico se deja y el alma reencarna en otra forma. Para Platón el deceso de una persona es un juicio que determina el lugar donde permanecerá o si será castigado.

Ciertamente tengo otra perspectiva de la muerte, al presenciar los últimos días de vida de mi abuelo, me fueron suficientes para atreverme a dar una definición. La muerte es la etapa inicial de una nueva existencia, es la liberación del espíritu de las personas. Esta transformación donde el dolor se hace presente para quienes no logran entender la belleza detrás del desencarne.

Vase with Cornflowers and Poppies muestra las etapas que atraviesan las personas, reflejadas en las flores primero radiantes de vida, donde las experiencias del artista se manifiestan con los cambios de estación en la naturaleza. Al contemplar esta pintura las lágrimas se apoderaron de mi ser, me trajeron remembranzas difíciles de superar. Mi abuelo siempre fue muy importante para mí. Ahora le recuerdo en cada flor en plenitud, con colores brillantes, olores suaves y sutiles, en un nuevo renacer.

Fuentes de consulta

Benham, J. (2016) “The-F”. Australia. Recuperado de: www.the-f.com.au/national-gallery-victoria-ngv-vincent-van-gogh-exhibition/

Borges, J. L. (1944) “La muerte”. Argentina. Recuperado de: <http://www.literatura.us/borges/lamuerte.html>

Dwight, H. (1993). “El mejor truco del abuelo”. EUA: Fondo de Cultura Económica.

S.A. (2014) “Frasas de la muerte”. Recuperado de: <https://culturacolectiva.com/letras/25-frases/muerte>

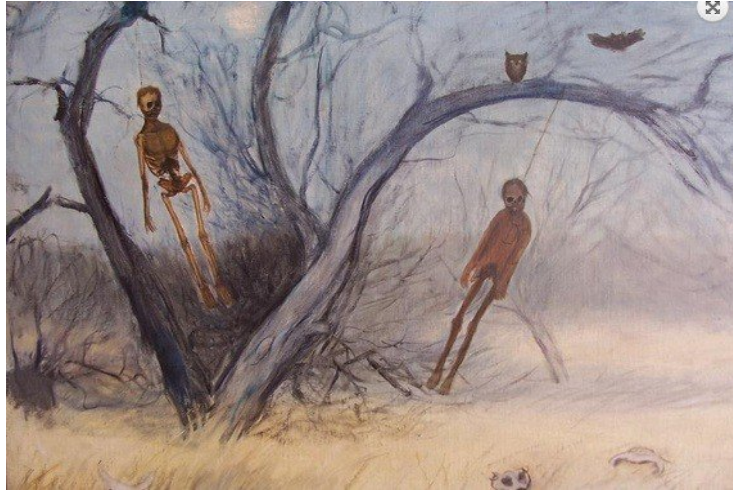
S.A. (2014-2017) “Biografías y vidas”. Recuperado de: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gogh.htm>

S.A. (2015). “Características del arte postimpresionismo”. Recuperado de: <http://www.arkiplus.com/caracteristicas-del-postimpresionismo>

Ensayo 3. Panoramas de soledad

Panoramas de la soledad

Andrea Méndez Fernández



Francisco Goitia, “Los ahorcados” (1914)

¿Tenemos miedo morir? La soledad y el miedo a morir de una persona provocan el pavor de perder la vida y la forma de hacerlo. ¿Qué pasa cuando dejamos de vivir? La soledad llega: es horrible sentirse solo y aún más sería morir solo.

Mi encuentro con la pintura “Los ahorcados” de Francisco Goitia, me hizo sentir la extraña sensación de encontrarme conmigo misma en una profundidad que me aterró. Sentí que mi vida se invadía por el miedo, como si estuviera completamente sola: sin alma, viendo la soledad en mi cuerpo y en los cuerpos tan degradados; donde solo quedan huesos.

El ambiente pareciera estar cubierto de cenizas que incluso le roban la vida al aire, y son capaces de traspasar aquella línea de lo irreal y sentir como tocan mi rostro entre más cerca estoy; son los dos cuerpos que yacen ahorcados ante un árbol en el que fueron perdiendo la vida sobre la tierra desértica e infértil.

El cielo pareciera teñirse de una desesperanza que hace aún más tenebroso el ambiente de la escena, como si el cielo se hubiese robado las almas de aquellos cuerpos y ahora estuviesen perdidos, y quizás teniendo alguna vez el mismo miedo que tenemos nosotros los vivos, el miedo a perder la vida; es lo que refleja Francisco Goitia.

Francisco Goitia fue un pintor zacatecano, representante del post impresionismo. Con la caída de José Porfirio Díaz, perdió su beca en Barcelona, España: tuvo que regresar a México y al no encontrar trabajo en la Ciudad de México, regresó a Zacatecas donde se unió al grupo revolucionario de Pancho Villa; allí comenzó el contexto que rodea los cuadros de Goitia.

Temporalmente era una persona poderosa en sus obras, devastador con las imágenes que creó en su vida. Francisco Goitia, refleja la crueldad de lo que representó en la lucha armada revolucionaria. Presentó estragos y sufrimientos que significaron en el pueblo mexicano, donde las personas perdían la vida por hambre, desolación de morir solas y asesinadas.

En su libro *El laberinto de la Soledad*, Paz dice: “El mexicano frecuenta a la muerte, la burla, la caricia, duerme con ella, la festeja, es uno de sus juguetes favoritos y su amor permanente” (1950). Entonces todo siempre conecta a la muerte y para Paz la concepción de morir también conecta el medio.

La realidad de “Los ahorcados” y el significado de Goitia en los panoramas sombríos de sus cuadros, ahora no sólo reflejan el miedo a morir, sino diferentes perspectivas de la soledad y el miedo, sentimientos profundos que marcaron a Goitia en su larga carrera como artista; cabe decir que en su pintura refleja muchos años de experiencia. Siempre que vea sus “ahorcados” recordaré que han dejado en mi vida emociones que jamás pensé percibir al ver una pintura, que me recuerda lo solos que estamos al morir; me asusta solo pensarlo.

Referencias

Desconocido. (s.f.). *Bio. es*. Recuperado de <https://www.biografias.es/famosos/francisco-goitia.html>

INBA. (02 de Mayo de 2017). Recuperado de INBA: <https://www.inba.gob.mx/prensa/5573/la-desolacion-y-la-muerte-se-respiran-en-pinta-la-revolucion-con-la-obra-paisaje-de-zacatecas-con-ahorcados-de-francisco-goitia>

Notimex. (02 de mayo de 2017). Obra de Goitia revela desolación en muestra de arte moderno mexicano. *20 minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.com.mx/noticia/216224/0/obra-de-goitia-revela-desolacion-en-muestra-de-arte-moderno-mexicano/>

Paz, O. (1950). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ensayo 4. El deseo de ser libre

El deseo de ser libre

Monserrath Landa Landa



Yves Klein, *Antropometría: Princesa Helena* (1960)

Antropometría: Princesa Helena es una obra de arte abstracto que representa el estudio de las mediciones del cuerpo humano, pero eso no significa que el cuadro no haga sentir algo más que la perfección de las proporciones del ser. Este cuadro expresa el deseo de despertar la conciencia, para manifestar una liberación del pesar de la vida.

¿Por qué siento liberación al ver *Antropometría: Princesa Helena*? Supe que había algo en mi vida de lo que me quiero liberar: quiero dejar ir a mi padre. Él no es malo sino que el ver cómo una persona que amo se destruye poco a poco con el alcohol, es una sensación de tristeza porque siento cómo la muerte se acerca cada vez un poco más, y enojo

porque por más que yo le diga que lo deje de hacer sé que nunca me hará caso; al observar el cuadro fue como si todo eso desapareciera.

Cuando observé la pintura conforme iba avanzando el trazo, que fue realizado con una mujer cubierta de pintura y recostada boca abajo, esta fue arrastrada con fuerza de los brazos, cada mancha arrastrada queda impregnada con fuerza y rapidez, entonces abrigué como en cada aspecto diferente al resto, se quedaba un poquito de ese pesar y al final me sentí libre.

El azul, nos hace sentir relajados y tranquilos, como el inmenso y oscuro mar durante la noche, nos hacen sentir tranquilos y protegidos de todo el alboroto y las actividades del día. El color se puede expresar con las siguientes palabras: estabilidad, profundidad, lealtad, confianza, sabiduría, inteligencia, fe, verdad, eternidad.

“El cielo azul es mi primer obra de arte”, este color era la edificación de su espíritu, el artista dijo una vez: “Al principio no hay nada, luego hay un profundo vacío y después de eso una profundidad azul”. Era tanta su devoción a este color que en 1960 patentó un color de su invención que llamo azul Klein internacional (international Klein blue) con este color realizó la obra *Antropometría: Princesa Helena* (Klein 1947).

Una inconmensurable paz, despejar la mente, concentración, tranquilidad eso para mí es el color azul, al observarlo olvidé todas esas veces en las que vi el otro lado de mi padre y fue como si nunca hubiera pasado.

Yves Klein era característico por su anti convencionalismo de las escenificaciones y el plurimorfismo de sus obras respondía a un profundo deseo de despertar la conciencia del ser humano, mirar sus obras es comparable a meditar bajo un cielo azul profundo.

Una pintura sea cual sea te hace manifestar algo, en este caso hace sentir liberación, esta es diferente para cualquier persona que la observe pero me di cuenta que siempre lo que siento tiene relación con algo de gran impacto en la vida. Las obras de Klein no son muy elaboradas como las de otros pintores pero Klein cumplió el propósito que él siempre tuvo, que era: el despertar de la conciencia, que la gente observara las cosas diferentes, y así fue como esta obra despertó en mí la conciencia de querer ser libre, tal vez ahora no sea libre pero siempre que me sienta encerrada o que ya no puedo más con este pesar sé que al observar este cuadro todo desaparecerá y sentiré una inconmensurable paz.

Referencias

Sooke, A. (2014). *Yves Klein: el hombre que inventó un color*. Recuperado de:

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/09/140905_vert_cul_yves_klein_azul_ng

Biografías y vidas. (2004-2017). Recuperado de:

www.biografiasyvidas.com/biografia/k/klein_yves.htm

Museo de Arte Moderno, (2017). Recuperado de:

<https://www.moma.org/rails4/collection/works/80530>

Ensayo 5. Del amor y sus dificultades

Del amor y sus dificultades

Jesús Uriel Horta Mendoza



René Magritte, *Los amantes* (1928)

El amor sólo descansa cuando muere. Un amor vivo es un amor en conflicto.

Paulo Coelho

Cuando la obra de René Magritte *Los amantes* se refleja en mis pupilas, me miro a mí y a mi enamorada. Mis sentimientos están atados y no pueden salir de mi corazón. Claramente la mujer y el hombre con esas sábanas sobre sus rostros temen ser vistos por los demás, porque la sociedad ve mal su amor, estos desean besarse, porque ese beso vale todas las lágrimas, toda la angustia, todo el dolor, toda la lucha, toda la espera que han pasado. Este lienzo transmite el duro hastío y la melancolía de un verdadero amor.

Esta pintura es un enigma, la miras y cuando crees haber descifrado el código para deducirla piensas que estas en lo incorrecto, pero ¿tiene un significado? Magritte dijo: Mi pintura es de imágenes visibles que encubren nada; ellas evocan misterio y, en efecto,

cuando uno ve mis pinturas, se pregunta esta simple interrogante, ‘¿Qué significa?’ No significa nada, ya que el misterio no significa nada también, es incognoscible”.

Una pareja protagoniza este bello lienzo. Sus identidades están ocultas tras dos velos húmedos que les tapan la cara. Sabemos que son un hombre y una mujer por sus vestimentas, sabemos que son unos enamorados porque se están besando. Poco nos ayuda el fondo a concretar la escena, bien podría el fondo negro transmitir el infinito que los acompaña al besarse en lo oculto. Están bajo techo, pero el hecho que una pared sea granate y el fondo azul cielo, hace plantearse si es otra pared pintada de diferente color o si simplemente están bajo techumbre pero abiertos al exterior.

El significado de esta pintura indudablemente es el amor y sus dificultades. Magritte tituló a su obra *Los Amantes* y los retrató besándose sí, de esto no hay ninguna duda, pero como no es oro todo lo que reluce, no todos los amantes se aman sin tener miedo de lo que diga la gente. Un beso de amor es el sabor de la persona besada, el olor y, como no, el contacto de las lenguas o simplemente de los labios. Los velos destruyen ese sentimiento que debes sentir al besar.

El beso de esta pintura es melancólico, siento que soy yo. La frustración de mis deseos está bien plasmada sobre este lienzo, la introspección sobre mis sentimientos está allí. Es la realidad cuando beso a mi amada, mi piel, mi alma y mi corazón saben que esos velos están ahí cubriéndonos todo el tiempo, me lleno de melancolía y tengo un dolor en el pecho por saber que tal vez no es lo correcto.

Pero entonces ¿Es un beso de amor? Sí lo es, aunque no entregas tu corazón ni los sentimientos más hondos en ese beso. Es ese velo que los separa lo que provoca que el sol salga para ellos, porque es allí cuando descubren y comprenden la fuerza con que se aman. Como dijo alguna vez Gregorio Marañón: "No sabrás todo lo que valgo hasta que no pueda ser junto a ti todo lo que soy". Ciertamente, no puedes derramar tu amor sobre la otra persona sin esos velos de dudas, inseguridades, miedos y la soledad que los acompaña, es como morir en vida.

Sin embargo los protagonistas aun así se besan porque el corazón tiene razones que la razón ignora y que no entiende. Es simple, el amor consiste en dos soledades que se protegen, y procuran hacerse mutuamente felices. A un gran amor, ningún obstáculo,

ninguna indiferencia lo rompe, todo lo disculpa, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta eso es este lienzo: El amor y sus dificultades.

Referencias:

(s.a) (25/06/2016). Un vistazo a “Los amantes II” de René Magritte
www.artelimites.com

(s.a). (13/03/2014). La memoria del arte. <http://lamemoriadelarte.blogspot.mx/2014/03/los-amantes-de-rene-magritte.html>

López. (11/05/2016). *El secreto detrás de las mejores pinturas de René Magritte*.
<https://culturacolectiva.com/arte/el-secreto-detras-de-las-mejores-pinturas-de-rene-magritte/>

(s.a)(s.f). *El cuadro del día*.
<http://www.elcuadrodeldia.com/post/112954390268/ren%C3%A9-magritte-los-amantes-1928-%C3%B3leo-sobre>

Zamora. (21/11/2011). El cuadro de la semana: Los amantes, de René Magritte.
<https://enjoyyourbreak.wordpress.com/2011/11/29/el-cuadro-de-la-semana-los-amantes-de-rene-magritte/>

Ensayo 6. Transportando el alma

Transportando el alma

Lisa Areli Cruz Schouten



Remedios Varo te pintó y te llamó *Tránsito en espiral*. Tu creadora es una pintora surrealista, tú también eres surreal. Es bastante obvio que no eres real, en ti se encuentran cosas que no tienen sentido, sin embargo yo te veo con mucho sentido.

Cuando te vi por primera vez, te encontrabas en un libro de *Pinturas de Remedios Varo* en una librería. Me cautivaste

Remedios Varo. *Tránsito en espiral*. 1962 desde que mis ojos te encontraron, desde ahí supe lo que eras para mí, la representación de la vida y la muerte. Te busque por internet, para saber de ti, supe lo que contenías, mejor dicho lo que yo pensaba que había en ti.

En ti hay lo que parecen ser casas, las cuales están posicionadas en forma de espiral entre estas hay canales de agua, pero no clara, sino de un color oscuro. Eres una ciudad, la cual muchos llaman al estilo medieval. Tus colores son muy sombríos, no hay luz en ninguna parte. Dentro de tus canales hay criaturas, estas tienen cierta forma humana, yo creo que son almas. En medio del espiral hay una torre con una criatura distinta a las demás, esta torre es el inicio de todo.

Las criaturas que son almas van en direcciones opuestas, unas de ellas van al centro del espiral y otras al final de este. Creo que el inicio es la vida y el final la muerte, ¿Por qué? Es simple en realidad porque al inicio hay una torre y la puedo ver clara, sin complicaciones. Se lo que hay en la torre, reconozco sus partes, pero el final del espiral es la muerte porque se ve un mar abierto, basto y oscuro, no sé qué se encuentra en sus profundidades, no sé su límite. La vida es algo que hemos explorado tan bien, sabemos todo de ella y la muerte es como el mar, podemos ver su superficie, pero no podemos ver lo que contiene.

Las almas se transportan en un cierto tipo de vehículo. Algunas almas van al inicio y otras al final. Las que van al inicio vienen de ese mar, somos antes de nacer, de camino a la vida. Las almas que van del principio al final, son las que van encaminadas a la muerte, estas somos nosotros ahora. Pero si vamos al mar y salimos de este, ¿Pasa esto más veces? ¿O solo una?

Durante la vida, la muerte se presenta en distintos escenarios, muchas veces en libros, como por ejemplo el de Sally Nicholls, *Esto no es justo*. También la podemos apreciar en la vida real, como cuando muere de alguien cercano. La muerte es algo que vemos todos los días, ¿Cómo es que no sabemos nada de ella? Ella es mística, ¿Sera que por eso mucha gente no sabe qué hacer a la muerte de alguien? Muere alguien y dices “Espero que este en un lugar mejor”, pero ¿Dónde será eso?

Las almas en esta pintura se ven tan pacíficas, algo que me da celos. No creo que todas estas almas sean así, muchas están “atormentadas”. Pero a lo mejor su mensaje es que tomemos ese camino en la vida, un camino pacifico. Sé que mucha gente no lo hace, la paz es simplemente algo que no está ahí dentro de ellos. Remedios Varo fue una excelente pintora, me dejo lo que muchas no han podido hacer, ver lo que es la vida y la muerte.

REFERENCIAS

- González Gómez, Julián. (s/f). *Remedios Varo, “Tránsito en espiral”*. Óleo sobre tela, 1962. Recuperado de: <https://educacion.ufm.edu/remedios-varo-transito-en-espiral-oleo-sobre-tela-1962/>
- (s/a) (s/f). *Tránsito espiral*. Recuperado de: <http://www.epsilon.es/paginas/artes/artes-064-transito-espiral.html>
- (s/a) (s/f). *Remedios Varo*. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Remedios_Var%C3%B3
- (s/a) (04/02/10). *Transito en espiral" (Remedios Varo)*. Recuperado de: http://www.fotolog.com/brote_a_brote/50789069/
- (s/a) (09/10/16). *Remedios Varo, figura de la pintora surrealista*. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2016/10/09/remedios-varo-figura-de-la-pintura-surrealista/>
- Vives, Anna F. (11/05/2013). *Surrealismo, género y ciudad en la obra pictórica y poética de Remedios Varo (PDF)* Recuperado de: <http://webs.ucm.es/info/angulo/volumen/Volumen05-1/varia05.htm>

Ensayo 7. El concepto de la vida en un mundo surrealista

El concepto de la vida en un mundo surrealista

Ricardo Coeto Vázquez



El ser humano siempre ha intentado buscar darle un significado a la vida o saber en qué consiste la vida, pero todo el mundo tiene un concepto diferente. En lo personal la imagen *Surreal World* del artista digital Amandine Van Ray expresa el concepto de la vida. Para mí la vida consiste en una serie de decisiones que tomas y que gracias a ellas es quien eres hoy en día.

Amandine Van Ray, *Surreal World*, 2014

En la imagen se observa a una persona de pie y enfrente de ella están muchas puertas las cuales pueden abrir la mente a la fantasía más lejana y transportar la imaginación a lugares que solo en sueños se pueden ver, en otras palabras cada puerta puede ser una vida diferente, una vida hermosa o una vida horrible, pero ¿cómo saber cuál de las seis puertas tomar?; eso es la vida, la toma de decisiones que te forman y te hacen una persona de bien o de mal.

También se puede observar que la persona se encuentra completamente sola sin nadie alrededor, como sucede en la vida real las decisiones siempre se toman en la soledad, nadie te obliga o decide por ti, tu puedes ser tu propio verdugo o tu propio ángel.

Cuando observas la imagen puedes notar que no todas las puertas están a la misma distancia y no todas poseen la misma cantidad de luz sobre ellas, al igual que en la vida real no todos los caminos son fáciles ni tampoco todos los caminos son difíciles, pero ir hacia ellos es algo que tú puedes escoger, así son las decisiones en la vida solo puedes tomar una y esperar que hayas tomado la correcta.

Además al observar la imagen detenidamente se desencadena un choque de sentimientos encontrados, por una parte las hojas en el piso da muestra de tranquilidad de un paisaje sereno, pero las nubes negras apunto de soltar en lluvia le dan un tono de tristeza un poco tenebroso y por último la luz que se emana desde el centro como un tipo resplandor causa un sentimiento de felicidad y de alguna manera de tranquilidad, hace que al ver la imagen no puedas definir bien si sientes tranquilidad, felicidad o tristeza.

Esta imagen cumple el objetivo del artista Amandine Van Ray: de crear imágenes llenas de nostalgia y de envolvernos en sus tonos cálidos y escenas fuera de nuestra realidad. Al ver esta imagen fue cuando por fin pude definir un concepto de lo que es para mí la vida, realmente al principio no le encontraba algún significado pero al observarla detenidamente me enamore de esta imagen y pude ver en ella lo que significa la vida.

Realmente Amandine Van Ray expresa en qué consiste el surrealismo en esta imagen ya que logra trascender lo real a partir del impulso psíquico de lo imaginario y lo irracional además de utilizar la imagen para expresar las emociones, sin duda alguna sus habilidades son impresionantes y su imaginación sin límites hacen que su mezcla de arte digital sea una obra maestra increíble.

Referencias

Art, T. (27 de abril del 2017). Tutt Art. Recuperado el 15 de 10 de 2017, de Tutt Art: <http://www.tuttartpitturasculturapoesiamusica.com/2014/04/Amandine-Van-Ray.html>

ArtEEspaña. (Marzo del 2006). ArtEEspaña. Obtenido de ArtEEspaña: <http://www.artespana.com/surrealismo.htm>

Magazine, F. (30 de Junio del 2014). Fahrenheit Magazine. Recuperado el 15 de 10 de 2017, de Fahrenheit Magazine: <http://fahrenheitmagazine.com/cultura/amandine-van-ray-imagenes-mas-alla-de-la-realidad/>

Ensayo 8. Un paseo en compañía de Monet

Un paseo en compañía de Monet

Taishsha Michelle Morales Martínez



Mujer con sombrilla, (1875). Claude Monet. Impresionismo

Mírate a ti mismo como un color. Puede que no seas el color favorito de todo el mundo pero créeme, algún día conocerás a alguien que te necesite para completar su pintura.

Anónimo

¿Es posible que los humanos se vuelvan tan egoístas, es decir, que no sean conscientes del daño que se hacen al generar una mayor importancia por consumir en sus mentes un mundo irreal en lugar de convivir con sus seres queridos y salir a “pasear”? *“No estoy para nada sorprendido de lo que usted dice acerca de su cansancio, ya que es fácil acostumbrarse a no salir a pasear ... La mía es una vida de perros y nunca dejar de caminar, camino aquí, allá y en todas partes”* (Monet, párr. 10).

La pintura de Claude Monet: *Mujer con sombrilla*, también conocida como *El paseo*, nos muestra un día del pintor en compañía de su familia, como el título de la obra lo dice, es un paseo donde se puede percibir la belleza de estar desconectados del mundo al

rededor y enfocarnos en vivir, disfrutar de un día más, hacer un recuerdo más de aquellos pocos que se deciden conservar en la memoria. ¿No es acaso esa sensación de compañía la que nos permite sentirnos vivos y queridos?

La pintura provoca una sensación de pertenecer al cuadro, estar en un campo alejada de todos los ruidos de la ciudad, donde una ligera brisa te refresca mientras estás bajo los rayos del sol. La luz que ilumina el lugar ha captado mi atención, el lento movimiento de las nubes provocan una tranquilidad tan grande en mí, que desearía quedarme en ese lugar durante mucho tiempo.

En la pintura de Monet aparece retratada su esposa Camille Doncieux y su hijo Jean Monet, ambos se encuentran posando bajo el sol sobre lo que parece ser un campo, haciendo que sea tan realista como si se hubiese captado con una cámara. El pasto verde es uno de los elementos más resaltados del cuadro, así como la sombrilla que carga Camille y usa como protección de los cálidos rayos del sol.

Es sorprendente la manera en que la composición permite al espectador una mayor apreciación de todos sus componentes, dejando espacio a la imaginación. Cada detalle de la pintura que Monet refleja, demuestra el interés y amor por ese momento en que se encuentra acompañado de su familia. *“Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante porque todo lo que existe ahora mismo nunca volverá a ser igual. Un día lo veré como la más remota prehistoria”* (Pacheco, J., 2001, p. 31).

Oscar Claude Monet inició como caricaturista, con el tiempo fue mejorando su técnica, sus pinturas iniciales estaban enfocadas en el movimiento realista, sin embargo poco a poco sus trabajos se volvieron parte del movimiento impresionista. Durante un tiempo mantiene una relación con Camille Doncieux con quien tiene un hijo, durante este tiempo vive una gran crisis económica que genera en él una gran depresión que lo llevaría a intentar suicidarse, pero su intento resulta fallido.

Paul Durand-Ruel decide ayudarlo económicamente por su amistad, así Monet decide mudarse junto a su familia a Argenteuil. Con el tiempo Monet en sus trabajos siente insatisfacción y melancolía, hasta que decide trabajar en torno a su jardín de agua de Giverny, que para él sería una de sus mejores obras y lo motivaría a continuar con la pintura. *“Mi jardín es mi más bella obra de arte”* (Monet, párr. 2).

El impresionismo nació oficialmente en 1874, un crítico de nombre Louis Leroy, hizo un comentario sarcástico para atacar una obra de Monet titulada *Impresión: amanecer*. Los impresionistas buscaban conseguir un mayor naturalismo en el arte, y sus obras revelaron una sorprendente y nueva frescura, pintaban sus obras al aire libre, y con pinceladas muy rápidas aplicaban colores puros sin mezclar. Muchas de las obras tenían una apariencia inacabada, lo que daba una sensación de inmediatez.

La sensación de estar acompañados por aquellas personas que más nos importan, disfrutar de un día soleado y tranquilo en algún jardín, parque o bosque, forma parte de los mejores recuerdos que las personas pueden tener a lo largo de su vida. Sin embargo no siempre es así, los tiempos han cambiado y con ello la tecnología ha avanzado haciendo que las redes sociales se vuelvan un medio para convivir logrando que abandonemos las caminatas y los largos paseos . “*Triste que todo pase... Pero también que dicha este gran cambio perpetuo. Si pudiéramos Detener el instante Todo sería mucho más terrible*” (Pacheco, párr. 3).

Referencias

Pacheco, J. E. (2001). *Las batallas en el desierto*.

S/A. (2016). *José Emilio Pacheco, citas, sentencias y aforismos*. Recuperado de Excelsior
Sitio web: <http://www.excelsior.com.mx/expresiones/2016/06/30/1071129>

*Ensayo 9. Amanecer otra vez***Amanecer otra vez**

Melina Alexandra Vega Soto

Construye tu hoy, logra tus objetivos, no dejes para otro momento lo quieres en este instante. No sabes si después, tengas otro amanecer.

Melina Vega



Sunrise by the ocean, Vladimir Kush, (2000).

Encontrar una pintura que me hiciera sentir algo como *Sunrise by the ocean*, de Vladimir Kush, fue bastante complicado. Anteriormente no veía más allá de una silueta, de una imagen. Ahora, bueno, sentí como si yo estuviera dentro del cuadro, con las personas, disfrutando el calor del hermoso amanecer.

De primer impacto observé en la pintura un huevo cuyo cascaron recién ha sido roto justo por la mitad y del que va saliendo un bello amanecer en lugar de una yema junto con la clara del huevo. La segunda vez que miré, logré notar a la gente que está alrededor del cascarón intentando construirlo o de lo contrario, destruirlo.

Un par de días después de la última vez que vi esta magnífica pintura, llegó a mi mente el pensamiento de que estos individuos que están en el cuadro, cada una de esas personas y las que habitamos el planeta Tierra, tenemos el poder de conocer, disfrutar y tal vez, modificar, lo que nos espera dentro de un nuevo huevo o amanecer.

En la actualidad, se conocen distintos tipos de personalidad: hay gente depresiva, que no quiere encontrarle un lado bueno a sus acciones o al futuro, todo esto nos lleva a que anteriores amaneceres a este han sido lastimados. También encontramos a personas que siempre están dando el cien por ciento de cada uno para ser felices, el caso contrario a la gente depresiva, posiblemente gente que aprendió lecciones sobre la vida.

Realmente no tengo idea de la fecha exacta en la que Vladimir Kush terminó éste cuadro, pero me gusta pensar que fue el 18 de Diciembre, fecha en la que el volcán Popocatepetl hizo erupción, fecha en la que mi madre dio a luz a su primer y única hija, en conclusión, mi primer amanecer:

El huevo simboliza el sol naciente y el comienzo de la vida. En muchos mitos sobre la creación del mundo, un huevo cósmico es puesto por un ave gigante en un océano sin forma, la antigua. El óvulo se divide en dos y el cielo y la tierra parecen de las mitades de la misma, mientras el sol se ve en la yema. Se puede ver en la imagen que el Sol recién nacido todavía no ha tomado su forma final todavía... (Morales, 2015).

El mundo, los mitos, la sociedad, nuestras mentes. Estos son tan sólo unos ejemplos de quienes influyen en nuestras decisiones para nuestra construcción del hoy. A lo largo de mi vida he escuchado a la gente decir que está escrito nuestro futuro, que las cosas pasan por algo y no es causa de cada individuo. Yo no creo eso. Mantengo la idea de que cada quién decide sus acciones y por lo tanto también las consecuencias de dichas acciones. Esta obra de arte de Vladimir Kush me ha hecho amar.

Referencias:

- Morales, D. F. (9 de noviembre, 2015). *Sunrise by de ocean (Vladimir Kush, 2000)*. Blocdejavier. Recuperado de <https://blocdejavier.wordpress.com/2012/01/30/sunrise-by-the-ocean-vladimir-kush-2000/>
- S/A. (14 de abril, 2015). *Vladimir Kush: pinturas que te harán pensar*. Artefeed. Recuperado de <https://artefeed.com/vladimir-kush-pinturas-que-te-hacen-pensar/>

*Ensayo 10. Relieve del alma***Relieve del alma**

Ingrid Pamela Villanueva Torres

Todos caminaron pero pocos dejaron huella.

José Narosky



Yves Klein, Relieve planetario (sin título)
1961

Al ver las esculturas y pinturas de Yves Klein en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), todas eran muy bonitas pero ninguna llamaba mi atención, no encontraba una interpretación que me convenciera para definir a cada una de ellas, a mi parecer eran muy simples.

Seguí caminando por el museo y al entrar a una sala, de lado derecho encontré el cuadro al que a simple vista podía darle mi mejor interpretación, me paré frente a él para observarlo mucho más tiempo y ver la forma de cada uno de sus cráteres. Al ver el cuadro que pertenece a la colección: *Relieve Planetario, sin título*, me hizo sentir el poder del recuerdo que van dejando las personas cuando pasan por nuestra vida y de esta manera dejan su huella en el alma.

Yves Klein dejó huella en la historia de la pintura al crear su propio azul, bautizado con el nombre de *International Klein Blue*; Klein dijo: “El azul es lo invisible haciéndose

visible”. También lo podemos recordar con sus innovadoras técnicas de pintar, como por ejemplo: en lugar de utilizar pinceles, él utilizaba a mujeres desnudas, empleaba a los agentes atmosféricos para que actuaran sobre la pintura y así darle un toque con más originalidad.

Lo que más me gusta del estilo de Yves Klein es cómo en cada pintura o cuadro representa un sentimiento, ya sea tristeza, enojo, alegría, entre otras; no es capaz de decirlo con palabras. Con la película *Words and pictures* del director Fred Schepisi, aprendí que cuando los sentimientos son muy fuertes son imposibles de describir de una sola manera, por lo tanto existen diversas formas de expresarlos como la escritura, la pintura, el habla y un sin fin de fuentes comunicativas.

Me pregunto cómo es que las personas dejamos huella en los demás, creo que para que alguien marque tu vida no es necesario tener mucho tiempo de conocerla, como dice David Montalvo:

Todas las personas que aparecen en nuestra historia, traen consigo una lección, que puede durar 5 minutos en una conversación con un desconocido u otra que puede durar años con el amor de tu vida.

Las personas tienen “caducidad”, “vigencia” o tiempo determinado. Algunas llegan por unas semanas, otras por un par de meses, otras más por unos años.

No es cuestión de tiempo, sino de intensidad y del impacto que hayan tenido en nuestro corazón. Eso es lo que al final importa y lo que hace que nuestros sentimientos y emociones hacia ellas permanezcan para siempre (Párr, 5 a 7).

Lo que dice Montalvo es muy cierto porque en ocasiones no es necesario tener mucho tiempo de conocer a las personas, basta con haber tenido una plática, leído un libro, escuchado una canción, visto una pintura, es lo que marca nuestra vida.

Cuando observo el cuadro, me transporta a la Luna e imagino que cada cráter tiene el nombre de alguna persona que ha marcado mi vida. Según la Real Academia Española el significado de “huella” es “Impresión profunda y duradera”. Es justo lo que siento cuando escucho la palabra amistad, y es que mis amigos son muy importantes para mí, cada vez que salimos hacen que me olvide de las cosas malas que me pasaron en la semana, les cuento mis anécdotas y me dan consejos. Tal vez en algún momento nuestra amistad se

termine, pero sé que nunca me olvidaré de ellos porque ya dejaron su huella en mi alma. De igual manera espero haber dejado alguna huella en la suya.

Referencias

- (s/a). (s/f). *Frases de Huellas*. Recuperado de <http://www.frasesypensamientos.com.ar/frases-de-huellas.html>
- (s/a). (s/f). *Huella*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Kl85y9t>
- (s/a). (31 de Enero de 2016). *La revolución del color: tras las huellas de Yves Klein*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1866164-la-revolucion-del-color-tras-las-huellas-de-yves-klein>
- Montalvo, D. (s/f). *Nadie llega a tu vida sin motivo*. Recuperado de <http://www.davidmontalvo.com.mx/nadie-llega-a-tu-vida-sin-motivo/>
- (s/a), (s/f). *Yves Klein*. Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/klein_yves.html
- Words and pictures*. Dir.: Fred Schepisi. Música: Paul Grabowski. Cinematografía: Ian Baker. País: Estados Unidos. Año: 2013.

Ensayo 11. Dentro del cuadro



Leonid Afrémov, "A date with the rain", 2016

Dentro del cuadro

Jorge Daniel Sandoval López

Los espejos se emplean para verse la cara, el arte para verse el alma.
George Bernard Shaw

El artista Leonid Afrémov me provoca con su pintura "A date with the rain", los sentimientos de soledad y aislamiento que tuvo que vivir durante la estadía en Israel, la tristeza que le causaron los diferentes tipos de pérdidas en los ataques a su galería, en el cuadro lo refleja con una persona solitaria caminando sobre una larga avenida vagamente iluminada en una noche fría y lluviosa. En este tipo de paisajes comunica cierta añoranza del contacto humano, ya que puedo percibir la falta de algo que no está incluido en los trazos.

En las lámparas que mencioné antes, se nota una calidez que traspasa la línea de lo perceptible por la vista, logrando confundir a mis sentidos, la misma calidez que percibí de los inmigrantes rusos que visitaban su galería de arte, es la misma calidez que siento. El uso de colores tan vívidos y el contraste de cálido-frío con el que logra transformar

ambientes lúgubres en paisajes llenos de vida. Por esto mismo me causa una tranquilidad equiparable a la brisa del mar o el ulular de búhos.

La pintura trae a mi mente una serie de sentimientos y recuerdos que oscilan entre la tranquilidad, tristeza, libertad, melancolía e impresión; me hace recordar vacaciones familiares en donde la vida nocturna se disipa rápidamente y las calles quedan deshabitadas. Veo parte de mí en la pintura, reflejo parte de mi alma en el cuadro por el hecho de que evoca recuerdos que creía arrinconados en lo profundo de mi mismo.

Y como dice Afrémov en un video llamado *Retrato de Leonid Afrémov*, “Es difícil de decir, por lenguaje soy ruso, por sentimientos soy israelí, por la forma de pensar soy americano. ¿Quién soy? Sólo Dios lo sabe, yo soy yo”, no hay una definición concreta para una persona y mucho menos para una pintura, pues la persona se define en base a sus experiencias y la pintura es definida al espectador por esas experiencias porque la misma pintura no provocará lo mismo en dos personas diferentes.

Algunas personas conocedoras de las artes, Como la escritora Vázquez del Mercado, expresan “la belleza está en los ojos del que mira” (Biografía de Leonid Afrémov, 2009), y comparto esta idea, ya que lo que exprese de la pintura “A date with the rain” será solamente mi sentir y no el de los demás que observen la pintura, esto lo vuelve una experiencia estética única y auténtica; la idea de querer buscar lo que otras personas piensan de la misma obra limita nuestra manera de ver y entender una obra de arte.

Una obra de arte puede transportarte a un mundo diferente, puede traer a la mente vivencias olvidadas con presentar un paisaje, ya sea colorido, lúgubre, transitado o desolado; cualquier cosa dentro de un cuadro evoca sentimientos como la tristeza, la soledad, la felicidad, repulsión o nostalgia. Con la combinación de recuerdos y sentimientos, un cuadro de arte logra crear mundos inmensos en los que existe lo anteriormente mencionado y más, donde la ventana o entrada a ese universo es la pintura.

Pienso en los colores de la pintura, me transmiten emociones encontradas: felicidad, desolación, soledad, ansiedad, tranquilidad, confusión, depresión, impaciencia y serenidad. ¿Cómo una pintura es capaz de provocarme todo esto? “Es gracias a la fusión de colores que se volvió un artista experto en transmitir cierta nostalgia” (las influencias presentes en el arte de Leonid Afrémov, 2014), eso es lo que piensa la licenciada Zizzi C. Tal vez sea la

combinación de colores tan intensos o que la avenida parezca interminable o la sensación de una lluvia interminable o lo vacía que se encuentra la avenida, tal vez sea todo a la vez.

Pienso qué trata de expresar la pintura y no encuentro otra explicación, además de la inicial donde planteo que Afrémov se pintó a sí mismo, aunque no en una forma literal, él es la chica bajo el paraguas, él es la avenida, la lluvia, las lámparas, los árboles y a la vez no es nada, en el cuadro no hay más que pinceladas buscando a qué pertenecer.

Referencias

- Vázquez del Mercado, A. (diciembre, 2009). *Biografía de Leonid Afrémov*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Aavmvazquez/leonid-afremov-biografia-y-pinturas>
- Moran, M., Ahremov, B. (Productores) & Bendeck, M. (Director) (2009). [Motion picture]. Estados Unidos: PBCC Film Dept. 2006. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9YUkUeeir4U>
- Zizzi, C. (noviembre, 2014). *Las influencias presentes en el arte de Leonid Afrémov*. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/21104_68458.pdf

Ensayo 12. Universo tranquilo

Universo tranquilo

Haideé Adaya Martínez

Con frecuencia me parece que la noche
está aún más ricamente coloreada que el día.
Hervé Lewandowski



Vincent Van Gogh, *La noche estrellada sobre el Ródano*, 1888

Siempre he pensado que el mirar el cielo es una forma de alejarse de la realidad que nos rodea, olvidarte por un momento que hay cosas de que preocuparse y disfrutar de esa vista sin ningún temor de hacer algo equivocado.

Mirar el cielo de la obra *La noche estrellada sobre el Ródano* de Vincent Van Gogh es ver algo fuera de este mundo, un cielo que no está relacionado con el que conozco, que simplemente transmite tranquilidad, y a pesar de la ciudad y del mar que están en un constante movimiento que nunca parece detenerse, seguirá avanzando. El tiempo nunca se

detendrá. ¿Por qué no se detendrá?, ¿por qué el cielo, la ciudad y el mar de Van Gogh transmiten más tranquilidad de los que veo a diario?

En esta obra “Van Gogh consigue transmitirnos la paz” (G. Morán, 2010, párr. 7). Un escape de mi cruel realidad, observar las luces de la ciudad reflejadas en el mar, el movimiento de las luces hipnotizantes que reflejan lo más profundo que siento, ver lo que nunca creí ver, estar en un lugar sin compañía, sin sentirme solo. ¿Soportarías la soledad?, ¿necesitas compañía para verte a ti mismo?

En un lugar donde “las estrellas centellean como piedras preciosas” (Lewandowski, 2006, párr. 1). Donde al verlas observo una cantidad inmensa de figuras donde se logró apreciar “el universo infinito, eterno, profundo y ordenado” (Navarro, 1994, párr. 2). En donde me pierdo a mí mismo y no quiero encontrarme o donde me encuentro con la persona que había pensado perdida, que pensaba que no podía encontrar y esta hubiera desaparecido.

Encontrar a esa persona especial y estar viendo una vista como la que presenta este cuadro, en donde puedes lograr tener “sentimientos de amor y amistad” (G. Morán, 2010, párr. 7). Donde no importa cómo esté tu vida en ese momento; simplemente importan esos sentimientos y tener un escape de la realidad el cual necesito en ese momento, y ver como todo sigue en movimiento; nunca se detendrá, ya sea en compañía de alguien importante para ti o, simplemente, disfrutar de la soledad y del tiempo para ti.

La pareja que se muestra en este cuadro prefirió pasar esos sentimientos en compañía del otro simplemente escapando de las preocupaciones que tanto les afectan, saliendo del universo que conocen ocupando el agua del mar como forma de salida. Ellos siguen en ese universo a pesar de que pueden regresar al que pertenecen, pero prefieren seguir escapando de las preocupaciones y vivir su amor “en su estado menos romántico, pero tanto más verdadero y sensato” (Rune, 2010, párr. 1). Ellos no necesitan de muestras exageradas de cariño mientras se tengan el uno al otro y sean felices, aunque el tiempo no se detenga y ellos envejecan, pero al mismo tiempo se mantengan jóvenes como cuando llegaron a ese lugar.

Simplemente es disfrutar de estar en este lugar donde la vista es tan encantadora y hermosa en donde “cielo y agua presentarían prácticamente los mismos tonos, porque el agua actuaría como espejo del cielo” (Navarro, 1999, párr. 2). Como mencioné con

anterioridad logré escapar de mi realidad y no me importa perderme en ese universo en donde pasara lo que pasara el tiempo no se detendrá, solo seguirá avanzando alejándome de todo y logrando sentir la tranquilidad que tanto anhelaba.

Referencias

- Aryse. (2012). Les Isolés / el mejor texto sobre Vincent Van Gogh. Recuperado de <https://www.aryse.org/les-isoles-el-mejor-texto-sobre-vincent-van-gogh/>
- G. Morán, L. (2010). La noche estrellada sobre el Ródano de Vincent Van Gogh. Recuperado de <http://www.vggallery.com/visitors/gomez4.htm>
- Lewandowski, H. (2006). Vincent Van Gogh Noche Estrellada. Recuperado de http://www.musee-orsay.fr/es/colecciones/obras-comentadas/pintura/commentaire_id/noche-estrellada-7261.html?S=&tx_commentaire_pi1%5BpidLi%5D=509&tx_commentaire_pi1%5Bfrom%5D=841&cHash=ed561fc435&print=1&no_cache=1&
- Navarro, J. (1999). Comentarios a las obras de Van Gogh. Recuperado de <http://www.vggallery.com/visitors/major/navarro/23.htm>
- Rune, E. (2010). La noche estrellada sobre el Ródano - Van Gogh [Entrada de blog]. Recuperado de <http://www.replicazero.blogspot.mx/2010/11/la-noche-estrellada-sobre-el-rodano-van.html>
- Sooke, A. (2016). The mystery of Van Gogh's madness. Recuperado de <http://www.bbc.com/culture/story/20160722-the-mystery-of-van-goghs-madness>

Ensayo 13. Muertos aplazados

Muertos aplazados

María Itandehui Gamero Buendía

*La vida humana se convierte en verdadero dolor,
en verdadero infierno sólo allí donde dos épocas se entrecruzan.*

Hermann Hesse



Remedios Varo, *Papilla Estelar*, 1958

Indudablemente las obras de Remedios Varo son muy reconocidas por el misticismo que emanan y este gran detalle fue el que me motivó a hacer mi trabajo sobre “Papilla Estelar”, como su nombre lo dice la obra consiste en una joven enclaustrada en una torre, cuya única tarea es alimentar a una luna cautiva, lo peculiar de esto es que su único alimento son las mismas estrellas.

Esta pintura es muy famosa debido a que se cree está estrechamente ligada con la vida de la autora, si bien, es muy sabido que la vida de Remedios se vio constantemente marcada por conflictos bélicos, primero la Guerra Civil de su país natal y posteriormente la

Segunda Guerra Mundial en Francia, debido a estos hechos Remedios se vio obligada a emigrar a México, lo que dio lugar a la creación de “Papilla Estelar”.

“En la antigua iconografía, la torre representa un estado de aislamiento o recogimiento interior” (Juan Restrepo, Colección Femsá, 2013, p. 1) y en esta obra una joven se encuentra dentro de una torre rodeada de oscuridad y niebla, desde mi punto de vista esta joven es Remedios quien se encuentra aislada y sola en un país extraño, lejos de sus seres amados, una Remedios que tiene marcado su ser el dolor que solo la guerra puede dejar.

La joven de la torre se encomienda a una sola tarea y es la de alimentar a la luna quien se encuentra en medio de la pequeña habitación encerrada en una jaula para pájaros con un aspecto cansado o enfermo. Al ver esta escena surgieron en mí un centenar de dudas, entre ellas ¿quién es o qué representa la luna? y ¿por qué la alimentan? Acaso la luna podría representar el deseo de Remedios por un hijo o podría ser su gran amiga Leonora Carrington, incluso llegué a pensar que podría ser la representación de la miseria, como sea tenía ante miles de interpretaciones y todas podían ser ciertas, pero decidí inclinarme por la “esperanza”, Fernando Saldaña comentó en *Arte y Cultura* que “la luna no se encontraba libre en el interior de la habitación debido a que es un intento de conservar y retener la esperanza para poder convertirla en una posibilidad” (2012, p. 1).

La esperanza es lo único a lo que el ser humano se aferra cuando el dolor, la incertidumbre o la tristeza lo ciega, la Segunda Guerra Mundial dio paso al posmodernismo, generaciones y generaciones de seres humanos criados por el dolor, el resentimiento y la violencia, desencantados de la vida. En la teoría Nucleosis Estelar “Todos los elementos contenidos en las estrellas, lunas, planetas e incluso nosotros mismos fuimos creados por una estrella que dispersó su material al explotar” (Fred Holey, Blogspot, párr. 3) lo que Remedios trata de hacer al alimentar a la luna es darle vida a través de las estrellas, quiere revivir su esperanza lastimada por el hombre.

Pero entonces ¿por qué la luna se encuentra cautiva dentro de una jaula?, Remedios estaba luchando lejos de sus seres amados, de su país natal, con el temor de más guerras o más pérdida, pero sobre todo con el miedo a perder lo único que le da vida, “sus sueños”. Algo que causó desasosiego en mí, fue ver solo una salida de la torre y nada alrededor de esta, si yo llegara a perder mis sueños, mi motor de vida, creo que solo me quedaría una

salida: La muerte, tal vez podríamos hablar de una muerte física, pero creo que no existe nada más duro que vivir muerto.

Me duele imaginar que Remedios llegó a sentir este desasosiego en esa etapa de su vida, pero a su vez me sorprende la valentía de la mujer, a pesar de estar sola en la torre rodeada de nada más que oscuridad, ella aún puede seguir alimentando a la luna.

Referencias

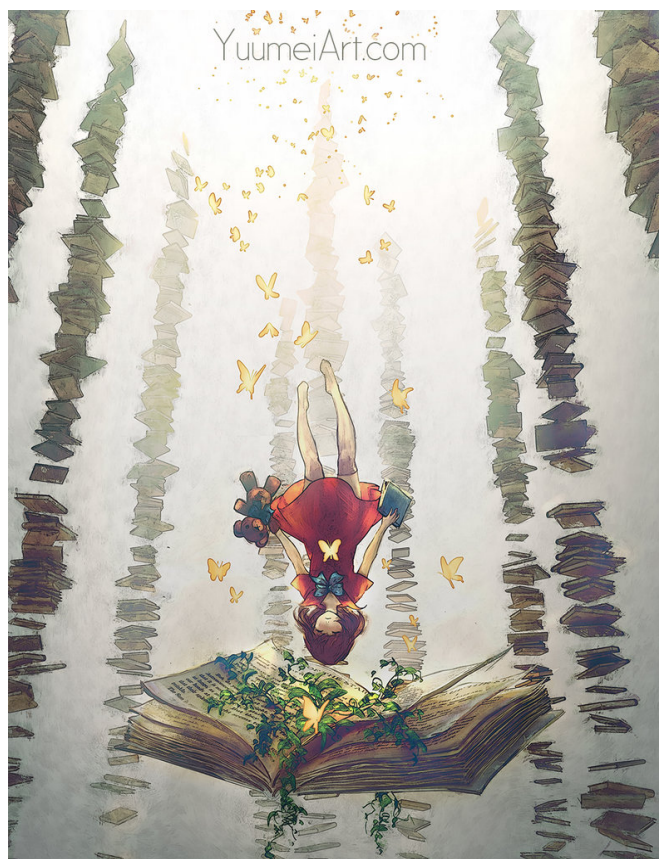
<http://fernandosaldana-artecultura.blogspot.mx/2012/12/papilla-estelar-de-remedios-varo.html>

<http://arteyotrosamores.blogspot.mx/2009/08/papilla-estelar.html>

<http://biblioteca.mty.itesm.mx/arte/obra/2871>

https://es.wikipedia.org/wiki/Nucleos%C3%ADntesis_estelar

Ensayo 14. Al caer a la tierra de los sueños



Wenqing Yuumei Yan, *Falling into dreamland*, Abril 2017

Al caer a la tierra de los sueños

Brenda González Ruiz

Una nueva historia más oscura ambientada en el mismo mundo.
Yuumei

Llega un momento en el que tu vida tiene un punto en que estás fatal, no hay escapatoria y sientes que se te derrumba tu inmenso mundo. Y tú qué haces, cuando no hay cómo escapar. Eso es lo que nos presenta Yuumei en su obra *Falling into dreamland* donde podemos observar a una niña de vestido rojo, sin embargo es un rojo oscuro donde observas pasión y amor pero también tristeza y soledad; donde sus ojos no se logran ver ya que se

encuentran cerrados y su boca tiene la inclinación hacia abajo mostrando la tristeza del momento, y en su mano lleva a un osito Teddy para sentirse segura.

A su alrededor podemos ver las pilas llenas de libros de distintos tamaños y colores, cada uno te llevará a una nueva experiencia, única y perfecta donde podrás percibir una idea, y sobre todo un pensamiento, donde te pondrás en el lugar del personaje principal y vivirás esas historias que fueron escritas, para que llegue un momento donde puedas abrirlas y sentir lo que tienen para ti. Se ve como va cayendo la niña, va a caer en un nuevo mundo, a un libro abierto.

Te diriges a la casa después de un terrible día, donde sólo piensas en los problemas y el entorno no ayuda, con los sentimientos por los suelos, te sientas en el sillón y volteas la cabeza, te derrumbas en un mundo de confusión, con el poco sentido que te queda logras ver el librero, te levantas y vas hacia él, la calidez de los libros de inmediato te envuelve en un mundo realmente agradable, logras tomar uno entre tus manos y lo abres, sus palabras, sus hojas y las pequeñas ilustraciones llenas de color, “cada imagen única y bellamente elaborada lleva un tema o mensaje para aumentar la conciencia” (Buslig, B. 2014, DaftbyDesign) que apenas llegas a ver inciertamente y te incitan a leerlo.

Una vez ya teniéndolo en las manos aun sin saber de qué hablará, lo llevas contigo hasta la cama, te recuestas y lo abres, desde ese momento comienzas a viajar a un nuevo mundo, uno que te alegrara de lo que estas sintiendo y viviendo. Quizás nos lleve a una aventura o a un momento de suspenso, tal vez a uno de alegría o de miedo, probablemente a una casa con un lago a la orilla o quizás no salgas de algún apartamento de la ciudad, todo es posible y no importa a donde vayas sé que sentirás paz al entrar a ese mundo.

La imaginación que conlleva la buena trama del libro y que “si tomas las cosas en la realidad, siempre hay algo nuevo” (Yee, C. 2012, The Daily Californian), algo que te hace volar en los libros y verlo de cierta perspectiva, sientes la tranquilidad que libro te hace recorrer en la historia escrita de sus páginas.

Yuumei es un artista que hace obras digitales, ella logra que “el arte sea magnífico, pero es la historia la que brilla” (Buslig, B. 2014, DaftbyDesign), trata de cambiar el mundo con los sentimientos y la representación que intenta compartir con todos, en mi caso al ver *Falling into dreamland* me hace aparecer en otro lugar, época, paisajes, y sentir la naturaleza, percibir los aromas y las texturas, como dice Octavio Paz “El cuadro es un

espectáculo: la representación del mundo sobrenatural en el teatro del mundo natural” (1970, *El mono gramático*) cuando comienzas a ver y a sentir la obra te olvidas de la paradoja del momento, comienzas a vivir una nueva experiencia, tomo todo lo que se me presenta y lo llevo conmigo a un nuevo momento, un mundo nuevo, donde estoy viviendo y no temo a ser yo. Logra que veas la naturaleza, las experiencias de la vida personal, simplemente la belleza y complejidad de la vida.

Referencias

Buslig, B. (6 de diciembre del 2014). *Foco del artista: Wenqing “Yuumei” Yan*. DaftbyDesign. Recuperado de <https://daftbydesign.net/spotlight/artist/wenqing-yuumei-yan/>

Jackson, S. (21 de abril del 2016). *Destacado del artista: Wenqing Yan*. El vaquerito. Recuperado de <https://www.lhselvaquerito.org/artist-spotlight-wenqing-yan/>

Ramírez, M. (1 de septiembre del 2015). *Excepcional uso de los colores en “impressionism” por Yuumei*. Creativos online. Recuperado de <https://www.creativosonline.org/blog/excepcional-uso-de-los-colores-en-impressionism-por-yuumei.html>

Yan, W. (8 de octubre del 2017). *Más vistas preliminares del reinicio de Knite*. Deviant Art. Recuperado de <https://yuumei.deviantart.com>

Yan, W. (S. F.). *Entrevista a Yuumei*. Yuumei Art. Recuperado de <https://www.yuumeiart.com/faq/>

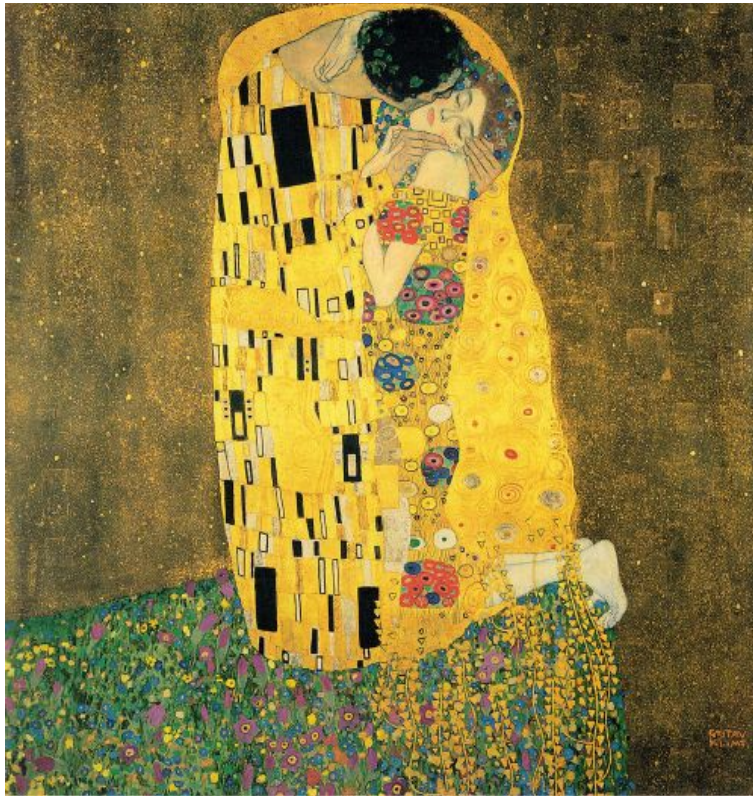
Yeen, C. (1 de marzo del 2012). *Caras de Berkeley: Wenqing Yan, artista activista*. The Daily Californian. Recuperado de <https://www.dailycal.org/2012/02/29/faces-of-berkeley-wenqing-yan-activist-artist/>

Ensayo 15. La otra cara de la moneda: El beso, Gustav Klimt

La otra cara de la moneda: El Beso, Gustav Klimt

Dafne Martínez Flores

“El amor es eterno mientras dura”.
Gabriel García Márquez



“El Beso”, Gustav Klimt

“Der Kuss” o mejor conocido como “El Beso” de Gustav Klimt, es una obra que su fama ha sido comparada con uno de los cuadros más famosos de la historia: La Mona Lisa. Y es que la gran mayoría se hipnotiza al ver los colores dorados y llegan a asumir que no hay otra obra que refleja tan bien lo que es el amor incondicional, pues trata de “Un beso que parece eterno, un abrazo estrecho, y los ojos cerrados de ella, viviendo intensamente el momento” (Jesús, 2011, párr.13). Pero lo cierto es que tal vez te estás equivocando al mirar y al tomar todo tan literal, porque tal vez solo estás viendo lo que tus ojos pueden ver en primer plano,

no lo secundario, y aunque eso no tiene nada de malo, tal vez en ese segundo plano apartado, está algo que ciertamente te hará cambiar de opinión: “Ver es un acto que postula la identidad última entre aquel que mira y aquello que mira. Postulado que no necesita prueba ni demostración: los ojos, al ver esto o aquello, confirman tanto la realidad de lo que ven como su propia realidad” (Paz, S. f, p. 97). Y así como lo dice Paz, tú ves lo que ves, pero ahora yo te ayudaré ver mejor.

Míralos, tan a gusto, tan amorosos, tan posiblemente envueltos en la irrealidad. Analízalo, el amor... ¿Es amor? O solo una ilusión, LA ILUSIÓN. ¿Qué que ves cuando miras esta pintura? ¿Amor real incondicional? ¿Y por qué ves eso en esta pintura? ¿estas mal? O yo estoy mal al no ver eso y creer que es totalmente lo contrario. Entonces ¿Qué es lo que realmente te hace creer la fantasía de la pintura? ¿Por qué mi interpretación sería correcta? O por qué la tuya lo sería, y es que acuérdate de lo que dijo Cassany en “Leer la ideología” “No siempre todas las interpretaciones son atinadas o tienen el mismo valor. Todas merecen respeto, por supuesto. Pero unas tienen más fundamento que otras, son más coherentes o plausibles, convencen a más personas, obtienen significados más complejos o profundos... ¡Y son las que nos interesan!” (Cassany, 2007, p. 64). Y entonces, así pretendo empezar (esperando terminar de la misma manera) esto, tratando de tener fundamentos, interesar y ser coherente.

¿Por qué creerías que la pintura habla de amor? ¿Por esos momentos mágicos, llenos de ternura y belleza gracias a los colores dorados y a la pareja junta? ¿Por qué solo ves eso? ¿Acaso porque quieres? O por despistado no notaste el abismo, incluso tal vez apenas te diste cuenta que hay uno, y ahora te pregunto ¿por qué hay un abismo? ¿Por qué ese fin de repente? ¿Por qué si es un amor verdadero tiene fin? ¿Y entonces qué es? Estoy tratando de colocar bien la idea de que ese amor que ves en la pintura, de que ese romance o simplemente una aventura, va a acabar. Pero léeme entre líneas lector ¿por qué habría de pensar de esa manera? ¿Qué fue lo que me ocurrió para tratar de convencerte diciendo que nada de la pintura es un amor ideal? Yunes dice que “Nuestros gestos, palabras y silencios, “hablan” de nosotros y por nosotros, además de lo que verbalizamos. Y hablan en contra de nuestra voluntad, porque no podemos engañar a todos por mucho tiempo: ni a nosotros mismos, todo el tiempo” (Yunes, s. f, p. 34). Y así, con todo revuelto, me arriesgo a seguir escribiendo y seguir planteando algo profundo posiblemente que está hablando de mí.

Estarás pensando ¿Y que más dirás? es obvio el abismo, pero ahora fíjate aún más, fíjate en los pies de la mujer, están afuera ¿y eso qué tiene de especial? ¡pues que los pies son los que te sostienen! Podrías creer que eso no tiene tanto sentido, pero también fíjate en la forma de los cuerpos, desiguales, y es que “A diferencia de otras obras donde Klimt muestra a las mujeres fatales, aquí esta vez la mujer se entrega al hombre, que es un ser activo, es él el que lleva la fuerza y da el beso, mientras que la mujer, afronta esto” (Roman, 2011, párr. 12). Entonces, este no es un cuadro de lo femenino, es uno donde el hombre se apoya en lo femenino, pues si la mujer se quita, el hombre automáticamente cae al abismo porque ya no tiene apoyo ¿acaso ahí hay una codependencia emocional? ¿Necesitar a una persona es amor? O queremos creer que lo es.

Y entonces es aquí cuando termino y supongo que tal vez pude hacerte cambiar de parecer, y hacerte creer que yo tengo la razón. Pero igual esto de qué me sirve, porque hasta ahora estoy poniendo en duda mi opinión, quizás todo lo anterior solo fue mi mala conciencia que me tomó por sorpresa en la madrugada despechadora, queriendo que todos tengan la mente triste y que todos vean que no siempre todo es felicidad, queriendo que siempre vean lo malo, queriendo que sean un poco más como yo.

REFERENCIAS

- Cuenca, C. (s.f). Análisis de la obra El beso de Gustav Klimt. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/95242826/Analisis-de-la-obra-El-beso-de-Gustav-Klimt>
- Gómez, J. (s.f). Teoría del ensayo. Recuperado de <https://lalecturayelvuelo.files.wordpress.com/2013/08/teoria-del-ensayo.pdf>
- Roman, M. (2011). Qué significa este cuadro o escultura. Recuperado de <http://www.marisolroman.com>
- (s.a). (2007). El Beso- Obra- Arتهistoria V2. Recuperado de <http://www.artehistoria.com/V2/obras/12246.htm>
- (s.a). (2016). Curiosidades sobre el beso de Klimt. Recuperado de <http://culturainquieta.com/es/arte/pintura/item/8539-15-curiosidades-sobre-el-beso-de-klimt.html>
- (s.a). (2012). Biografía y obra de Gustav Klimt. Recuperado de <http://www.artespana.com/gustavklimt.htm>

Ensayo 16. Fenómenos de impresión



Claude Monet, *Impresión: Sol Naciente*, 1873

Fenómenos de impresión

Natalia Contreras Ortiz

“Monet vio pinturas en la hierba, las flores, las nubes movidas por el viento, pero sobre todo, en el agua que refleja y que se mueve, en el humo, en el paso del tiempo, en los cambios de luz, en el estanque aparentemente tranquilo”.

Teresa Camps

Si hay algo que a lo largo de todas las historias de la humanidad, de nosotros, de ustedes y de mí, es que hay elementos que siempre han estado ahí. No sé si todos, pero si durante las épocas, alguien se ha asombrado o ha sido cautivado con un amanecer. Los ojos que han visto amaneceres, cada uno, tuvo o tiene una historia y un propio pensamiento.

Claude Monet no fue reconocido por ser, en su momento, el hijo de un comerciante que entró a “El salón” para dedicarse a la pintura y poder ser reconocido. Fue y es conocido por haber roto los esquemas de la pintura clásica y los conceptos impuestos acerca de cómo se debía pintar.

A través de su pintura “Impresión: Sol Naciente” retrata una época de la historia de la humanidad, que después de ser nombrada, marcó una nueva en el ámbito artístico y

social. Pero ¿la pintura es capaz de llevarnos a solamente ver el amanecer de una época o permite identificar mayores elementos?

En 1873, junto a Renoir, Pissarro, Degas y Sisley, participar activamente en la creación de una sociedad colectiva que agrupará a la nueva escuela [...] el 15 de Abril, se abre al público su primera exposición [...] Entre los cuadros de Monet, hay una marina destinada a pasar a la historia: Impresión: Sol Naciente, pintada en el año anterior. El propio autor explica el génesis del nombre “Envié una cosa que había hecho en Le Havre [...] Me pidieron un título para el catalogo, contesté: Poned Impresión” la nueva escuela ha encontrado un nombre. González, A. (2008). *Grandes Maestros de la Pintura: Monet*, pp. 16-17).

Sus pinturas susurran la impresión y belleza que sintió a la hora de pintar cuadro por cuadro. “Tal vez descubrió que era necesario desplazar el ejercicio de la pintura desde las normas de la armonía, proporción [...] pues “ver” y “Pintar” de manera lógica, es decir, al aire libre, tal y como y donde existen y se manifiestan” (Camps, T., *Grandes Maestros de la Pintura: Monet*, p. 24). Monet se encargaba de pintar cuadros que demostraran las cosas exactamente como las veía, sin embargo, nos deja claro que lo que veía era la misma belleza de lo natural.

“Monet es absorbido por fenómenos rigurosamente visuales [...] así como su análisis del tema resulta más sutilmente óptico” (Benedetti M. T. *El impresionismo y los Inicios de la Pintura Moderna, Renoir*, p. 19).

De este modo se comprende que el cuadro marcó un elemento histórico y a la vez parece que se permite expresar una serie de sentimientos y emociones, que a mi parecer pueden ser interpretados y asimilados como nostálgicos y cálidos, viendo principalmente la gama de colores: los rojos de su sol o los tonos azules y violetas de su cielo, como un recuerdo.

El tiempo pasado de esta obra se entiende con los barcos de vapor encontrados en el amanecer de ese día que Monet decidió pintar dejando un poco de su visión para ver el mundo, el cual sencillamente nos buscaba decir visualmente lo bello de lo natural y así dejó capturado un sentimiento escondido y que cada persona que ve la pintura lo interpretará a su modo. Por ejemplo, personalmente, lo bello de la pintura lo asimilo con lo nostálgico de un recuerdo, los amaneceres los recuerdo en viajes de carretera con mi familia. O en mañanas de camino al colegio. Cuando mis alrededores eran diferentes, mis pensamientos

otros, y el tiempo, uno al que ya no me es permitido volver de un modo que no sea a través del recuerdo, como en la pintura.

Referencias

González, A. (2008). *Grandes Maestros de la Pintura: Monet*. Barcelona, España: Sol.

Benedetti, M. T. (S. A.). *El Impresionismo y los Inicios de la Pintura Moderna, Renoir*.
España: Plantea_DeAugust.

Brodskaya, N. (2011). *Impressionism*. Parkstone International.

Kalitina, N. (2011). Claude Monet. Parkstone International.

Ensayo 17. El arte del sufrimiento



Pablo Picasso, *Guernica*, 1937

El arte del sufrimiento

Ricardo Picazo

“Hombre, hombre, no se puede vivir enteramente sin piedad”.

Fiódor Dostoyevski

Sufrimiento y desesperación son unas de las muchas sensaciones que puedo sentir dentro de mí cuando veo la asombrosa obra de arte *Guernica* de Pablo Ruiz Picasso. Me parece una pintura que revela cómo fue la tragedia y agonía que se vivió durante el bombardeo de Guernica.

Muchas sensaciones relacionadas con el sufrimiento están representadas con mucha grandeza y tristeza; me dice como fue el dolor de las personas durante este suceso, impresiona la manera en la que Picasso logró plasmar la gran mayoría de los sentimientos de la pequeña sociedad de Guernica.

Para mí un gran acierto de Picasso ha sido el escoger los colores que expresen esa gran tragedia. El juego de blancos y negros dan un escenario dramático, destacando a los seres que se encuentran dentro de la pintura. El color oscuro que llena el fondo evita que mi

atención se pueda desviar hacia otra parte que no sea los seres que se encuentran en la pintura, ayudándome a entender la desesperación que me quiere transmitir la pintura. Eso mismo me da también la oportunidad de encontrarle una lógica a la irrealidad de estas figuras. Picasso creó unas criaturas expresando el dolor insuperable, con apariencias de grandes pies, manos anchas, grandes cabezas y gente que pareciera estar en los huesos. Picasso en este lienzo quiso expresar lo simple y rara que puede ser la humanidad a la cual no le queda otro horizonte que morir expresando el dolor y crueldad sin algún remedio. Si quisiéramos encontrar un cuadro semejante a este tendríamos que buscar alguno con criaturas atrapadas en una desesperación de la cual no se pueden liberar.

La estructura de la pintura es sorprendente, como dijo Cesar Aira “Extraña, pero no intempestiva” en su libro *Relatos reunidos*, la manera de pintar de Picasso me hace saber que simplemente era un genio, sus trazos y dimensiones del cuadro me dicen la dedicación, el esfuerzo y tiempo que le dedicó. Me sorprende que mis ojos no tienen tiempo de descansar, ya que no hay una gran cantidad de espacios vacíos. Una de las cosas que me causa intriga son las bocas abiertas de todos los seres, es como si quisieran transmitir un mensaje gritando desesperadamente. Se siente un conflicto dentro de la pintura semejante a una discusión en la que nadie está dispuesto a escuchar la palabra de otra persona; el foco que se encuentra en la pintura me hace sentir observado debido a su gran parecido con un ojo humano, me enredan las figuras que giran alrededor de él, pareciese que es la salvación para liberarse de la agonía que se siente.

Referencias

- Juan Antonio Ramírez. (1999). *Guernica. La historia y el mito en proceso*. Madrid: Electa.
- Carlo Ginzburg. (2008). *Poemas en prosa*. Madrid: Plataforma.
- José María Juarranz de la Fuente. (1971). *Una nueva visión sobre Sueño y Mentira y Franco*. Madrid: Electa.
- Jaime Sabartes. (1953). *Retratos y recuerdos*. Madrid: Afrodisio Aguado.
- Stein Gertrude. (2002). *Picasso*. Madrid: La Esfera.
- César Aira. (2013). *Relatos reunidos*. México: Literatura Random House.