

# La escritura y el arte: reflexión y visión de conjunto en una experiencia universitaria

*Maritza A. Torres Viera*

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito integrar la escritura a la plástica en el proceso creativo de diez estudiantes de arte, para auscultar cuáles son las características de su escritura, explorar si existe correspondencia entre el proceso para crear la obra artística del estudiante y su proceso de escribir e indagar las reflexiones que tienen los estudiantes sobre su proceso creativo, como hecho de lenguaje. En la misma, participaron diez estudiantes de la Escuela de Artes Plásticas de Puerto Rico, cinco féminas y cinco varones de diferentes concentraciones artísticas. Estos llevaron un diario sobre su proceso creativo durante todo un semestre. La investigación demostró el paralelismo existente entre el proceso creativo de las artes plásticas y el proceso de la escritura. La escritura en los diarios facilitó, a los estudiantes, la organización y conceptualización de sus proyectos artísticos. Además, les motivó a reflexionar, tanto sobre su proceso creativo, como sobre su escritura.

**Descriptores:** artes plásticas, procesos de escritura, diario reflexivo, escritura y arte, escritura a través del currículo, apropiación de la escritura en las disciplinas

## ABSTRACT

The purpose of this research was to integrate writing and the plastic arts through the creative process of ten art students, in order to ascertain the characteristics of their writings, to explore the correspondence between their artwork and the writing process, as well as to study their reflections about the creative process, as a matter of language. Five females and five males students from different artistic concentrations participated in this study. They were asked to keep a journal about their creative process during one semester. The research revealed an existing parallelism between the students' creative processes in their writing and the plastic arts. Writing in the journals hel-

ped them to organize and conceptualize the artistic projects. It also motivated them to reflect both on their creative process and their writing.

**Keywords:** plastic arts, reflection journals, writing and art, writing across the curriculum, discipline empowerment through the subject matters

*“En tanto integrantes de la comunidad académica, los estudiantes deben participar en actividades preparadas por profesores e investigadores y en diferentes actos de escritura que forman parte de la vida académica cotidiana”*  
Tolchinsky (2000)

## Introducción

La escritura y las artes plásticas son dos canales a través de los cuales los seres humanos expresan sus experiencias y sentimientos. En ambos, existe una intención comunicadora, aunque utilicen medios diferentes para lograrlo (Arnheim, 1992). El pensamiento es un proceso creativo, el cual se puede expresar por medio del lenguaje verbal, pero también a través de otras vías, como por ejemplo, el lenguaje artístico.

Al estudiar los procesos de composición de artistas como Picasso (Boeck, 1980; Chipp, 1988) y Oller (Benítez, 1983; Delgado, 1983; Venegas, 1983), es posible establecer paralelos entre la composición de una obra de arte y la de un texto escrito. La obra de arte es un lenguaje, o sistema de comunicación, que emplea el artista para comunicarse con sus receptores (Derrida, 1983; Eisner, 1995; Ortega & Fernández de Haro, 1996; Talens, Romera & otros, 1999). El arte es otra forma de codificar y descifrar la realidad, al igual que lo son leer y escribir (Camnitzer, 2000, p.16).

Durante 21 años, hemos enseñado cursos de lenguas en la Escuela de Artes Plásticas de Puerto Rico (EAP). Esta institución a nivel universitario y especializada en arte tiene un currículo en el que se ofrecen seis concentraciones: Artes Gráficas, Diseño Industrial, Educación del Arte, Escultura, Imagen y Diseño y Pintura.

La experiencia docente en dicha institución nos ha permitido observar el escenario y los procesos de construcción que se dan en el arte. Cuando vemos los proyectos y las obras que presentan los estu-

diantes en sus cursos y dialogamos con ellos acerca de los planteamientos que expresan en los mismos, nos percatamos de que cada obra tiene todos los atributos de un texto: se detecta una sintaxis (Lomas, 1999, vol.11, p. 278) y mensajes que se pueden descifrar y comprender. Arnheim (1998) expresó:

Una imagen sirve meramente como *signo* en la medida en que denota un contenido particular sin reflejar sus características visualmente. En el sentido más estricto es quizás imposible que un objeto visual no sea sino un “signo” (p.150).

Hemos identificado paralelos entre la composición de una obra plástica de un estudiante y la composición de sus textos escritos. Para crear sus proyectos, los estudiantes parten de una idea y realizan bocetos, que luego modificarán hasta llegar al producto final. Lo mismo ocurre en el proceso de la escritura, pues, para crear un buen texto, es necesario concebir la idea y trabajar con borradores que, poco a poco, se van puliendo hasta llegar al texto final. Para los estudiantes de arte, es muy difícil de expresar, por escrito, ese proceso creador.

La experiencia nos sugiere que los estudiantes se comunican mejor a través de su obra plástica que a través de los convencionalismos de la escritura. Es el lenguaje plástico el que dominan mejor, y su capacidad creadora les motiva a buscar la perfección en aquello que buscan comunicar por este medio.

Esta investigación tuvo como objetivo integrar la escritura a la plástica en el proceso creativo de diez estudiantes de arte, para auscultar cuáles son las características de su escritura, explorar si existe correspondencia entre el proceso para crear la obra artística del estudiante y su proceso de escribir, e indagar las reflexiones que tienen sobre su proceso creativo, como hecho de lenguaje. Nos guiamos por las siguientes cuatro preguntas fundamentales:

- ¿Cómo los estudiantes de arte documentan su proceso creativo?
- ¿Qué características significativas presenta la escritura de los estudiantes durante el proceso de documentar su obra a través de la palabra escrita?
- ¿Qué correspondencias se infieren entre el proceso para crear la obra artística del estudiante y su proceso de escribir?
- ¿Qué reflexiones realizan los estudiantes sobre su proceso artístico como hecho de lenguaje?

La investigación se llevó a cabo durante un semestre (16 semanas) en la EAP. En la misma, participaron diez estudiantes, a los cuales se les solicitó llevar un diario escrito acerca del proceso creativo para uno o más proyectos asignados en un curso de taller, entregar el diario semanalmente, junto con una foto de su obra en cada una de esas etapas (Janesick, 1998; O'Connell & Dymont, 2006). Luego, se escogieron, al azar, tres de estos estudiantes para participar en una entrevista individual, en tres momentos diferentes de la investigación. Finalmente, en la última fase, todos participaron de una entrevista grupal con la investigadora.

## Diseño y metodología de la investigación

El diseño de esta investigación es cualitativo. Este paradigma permite el entendimiento del fenómeno social desde la perspectiva del participante. Además, facilita entender, de manera holística, todos los aspectos de la realidad humana que se estudian, como el escenario y las experiencias dentro de ese escenario (Lucca, 2003). Dentro de ese paradigma, se utilizan estrategias del método del “Estudio de caso”. Se parte de la idea de que los procesos tanto para crear una obra de arte como para componer un texto escrito son paralelos. Por ello, se utilizó el modelo de Flower y Hayes (1981) y su modificación (2004), el cual está diseñado para la escritura, y se aplicó al proceso de creación de la obra artística de los estudiantes. Este modelo toma en consideración los procesos cognitivos que ocurren en la mente del individuo cuando se propone escribir un texto. Postula que las operaciones intelectuales que realiza el autor de un texto comprenden procesos y subprocesos mentales, organizados jerárquicamente y con reglas de funcionamiento. Estos procesos mentales no son rígidos, estáticos ni lineales. El autor del texto es quien los ordena y organiza de acuerdo con sus objetivos. Se enfrenta ante un “problema retórico”. Definimos el concepto como las circunstancias que propician el acto de crear. Es el proceso mental previo a la redacción del texto o la elaboración de un proyecto artístico. El autor piensa en lo que será su audiencia, el tema, el canal y el código que utilizará para comunicar sus ideas (Cassany, 1994). El texto que se produce es la respuesta al “problema retórico”.

El modelo de 1981 tiene tres grandes unidades: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. Este modelo se repensó en el 2004, para enfatizar en dos áreas: La situación de comunicación y el individuo o escritor. Se destacan las motivaciones y los procesos mentales del escritor. Aunque es un modelo que

postula el proceso de escribir en las etapas éstas no son lineales, sino recursivas.

La investigadora escogió a los cuatro estudiantes que mejor documentaron su proceso, para realizar el análisis cualitativo de los datos. No obstante, las aportaciones de los otros estudiantes participantes se utilizan para reportar algunos hallazgos relevantes.

A cada estudiante se le asignó un nombre ficticio para proteger su identidad (Sonia, Julián, Raúl y Norma). Los diarios responden al perfil de cada estudiante y su situación particular. Además de los diarios reflexivos, las entrevistas y el grupo focal brindaron insumo importante para establecer comparaciones y analogías.

El grupo focal se llevó a cabo con los diez estudiantes participantes en la investigación. Se diseñó un protocolo de 8 preguntas, según establecen Lucca y Berríos (2003). Las ocho preguntas para este grupo focal están diseñadas para facilitar la metacognición de los estudiantes. Motivan al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje. Por ejemplo, las preguntas dos y siete auscultan lo siguiente: ¿Cómo ha sido la experiencia de escribir mientras realizan el proyecto artístico? ¿Cómo se sienten al respecto?” y ¿Les ha sido fácil o difícil expresar por medio de la escritura, lo que expresan por medio de la plástica? Estas preguntas facilitaron la reflexión sobre el aspecto afectivo en el proceso.

La entrevista grupal se grabó en los formatos de audio y vídeo. Se transcribió y se identificaron temas, de los cuales emergieron categorías para organizar los datos. Las preguntas de las entrevistas individuales y las del grupo focal están diseñadas de manera que provean insumo para contestar las preguntas de investigación.

Una vez se terminó de recoger todos los datos, para realizar el análisis se tomaron cada una de las preguntas de investigación y con ayuda del contenido de los instrumentos: hojas de cotejo (semanal y de fotos), planillas, entrevistas y grupo focal, se establecieron patrones temáticos, de los cuales emergieron criterios que permitan organizar el contenido de los hallazgos. Para ello se realizó un microanálisis de los textos escritos en los diarios y lo expresado en las entrevistas por los estudiantes. Se analizaron los textos orales y escritos para buscar significados y se agruparon en temas que surgen en categorías y subcategorías. Éstas sirvieron para establecer comparaciones, inferencias y analogías que emergen de la información de cada estudiante.

Se escogieron cuatro de los diez estudiantes y se elaboró una viñeta de cada uno de ellos. Para crear las viñetas se tomó en consideración el perfil de cada estudiante. Este perfil se enfoca principalmente en el

“problema retórico” de cada participante y la manera particular en que elaboró su proyecto a partir de lo que lo motivó a crear. Las viñetas pretenden describir holísticamente el proceso de creación artística de los estudiantes y su apropiación de la escritura en la elaboración de sus proyectos. Destaquemos en conjunto cómo se enfrentan a su problema retórico y cómo lo resuelven.

## La lectura del entorno

Luego del análisis de los diarios de estos cuatro estudiantes, podemos establecer paralelos y contrastes entre ellos. Sonia y Julián comparten similitudes en cuanto a las lecturas que hacen de su entorno para crear su “problema retórico”, o la conceptualización de su obra. Por otro lado, se pueden trazar diferencias en cuanto a los medios utilizados y la manera en que ambos construyeron sus significados.

Sonia tiene 19 años y cursa el segundo año en la Escuela de Artes Plásticas. Pertenece a la concentración de Imagen y Diseño. Escogió el curso de Manipulación de Imágenes I para llevar su diario. El curso utiliza la computadora como medio para trabajar. Los proyectos consisten en composiciones con fotos alusivas al tema solicitado por el profesor. La estudiante, para comunicar sus ideas, manipula o transforma las fotos de acuerdo con su creatividad. En el curso tuvo que realizar cuatro proyectos y varios ejercicios de práctica.

Como parte de la primera etapa de su proceso en la que reflexiona para seleccionar su “problema retórico”, mira a su alrededor y lee su entorno, como si leyera un texto (Castro, 2002). Toma fotos de lugares del Viejo San Juan por los cuales transita, para luego manipularlas y transformarlas según va aprendiendo en la clase. La lectura de esos lugares le hace pensar. Una función cognitiva de las artes es ayudarnos a observar el mundo. Nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea (Eisner, 2004). Sonia comenta en su diario sobre las fotos que tomó: *“Espero haber capturado de San Juan un aire mitológico. Más allá de lo histórico o turístico. Sería un paisaje que nos haga pensar sobre nosotros, nuestros ideales, metas y pensamientos”*. Esa lectura de su entorno le provee a Sonia la fuente necesaria para crear su obra y definir sus tareas (Hayes, 2004). La lectura de su entorno le lleva a otra lectura, la de su interior. Es el proceso cognitivo que se da en el interior del individuo que implican los recursos de la memoria tan importantes para el escritor (Flower & Hayes, 1981)

En su diario Sonia expresa lo que ese mundo exterior significa para ella. Destaca la hipocresía social que impone criterios y clasifica

a las personas según su comportamiento. Dice al respecto: “*Se burlan de los que somos diferentes, de los que pensamos y analizamos*”. Con estas reflexiones, Sonia ya nos ofrece lo que será su “problema retórico”: La máscara social. Esa máscara, que consiste en querer aparentar ser lo que la sociedad desea que seamos y que oculte lo que realmente somos. Ya definido su problema, los trabajos subsiguientes presentarán la manera como construye la obra, le da sentido y manifiesta efectos estéticos que comunican sus pensamientos (Calabrese, 1997). Las fotos que presenta y manipula para sus proyectos son también documentación de sus pensamientos.

Para uno de sus proyectos, el profesor le solicitó que representara, mediante fotos, qué es el paisaje contemporáneo. Para componerlo, toma fotos de su vecindario. Esto significa que vuelve a leer su entorno para componer su obra. En sus fotografías se observan casas y lugares diversos encerrados tras unas rejas. Sobre lo que quiso representar, expresa en su diario lo siguiente: “*quería utilizar imágenes que estuvieran detrás de rejas porque yo pienso que hoy día vivimos en una época donde es regla básica el ser sociable, pero no vivimos en sociedad*”.

Este trabajo, al igual que los otros, nos revela la lectura que realizó de su entorno para crear su obra de arte. Pero, también, la lectura de su interior. No sólo revela lo que piensa sobre el mundo en el que interactúa, como dice Goleman (1997) tiene conciencia de sí misma, emplea su inteligencia emocional.

La escritura en el diario le sirvió para organizar y reforzar el texto visual. La escritura funciona, en este caso, como elemento que facilita la reflexión y que organiza los pensamientos. Expresa sobre la escritura de su diario que: *...me ha ayudado mucho a poner mis ideas en orden y a decidir qué funciona y qué no funciona en una obra*. La escritura del diario le sirve para organizar sus ideas y documentar su proceso, pero también para mirarse a sí misma y reafirmar sus creencias.

Para Julián, al igual que para Sonia, la lectura del entorno, de su ambiente físico y social será determinante en su “situación de comunicación” y por ende para su “problema retórico”. Tiene 23 años, pertenece a la concentración de Pintura y cursa su tercer año de estudios. Seleccionó un curso electivo para llevar su diario. El curso se titula: “Arte Sónico” y se ofrece en el Departamento de Imagen y Diseño. Es un curso nuevo, el cual utiliza las computadoras y la incorporación del sonido para crear una obra de arte. Julián se entusiasma con el curso. Como estudiante de Pintura quiere experimentar otras alternativas, para enriquecer sus conocimientos. No trabajará, como acostumbra,

con pinceles, colores ni texturas, sino con sonidos y computadoras, para producir arte.

Julián mira a su alrededor, escucha los sonidos de su entorno lo graba y mientras lo hace, reflexiona y escribe. Al igual que a Sonia, esta lectura le sirve de inspiración. Para la preparación de su primer proyecto dice:

He ido por las calles tratando de grabar todo sonido que sea a mi entender curioso... He capturado sonidos de elevadores, fotocopiadoras, de la televisión, de motores, del doliente golpe dado por mis dedos sobre las teclas de un computador, del público expuesto a un mundo de tecnología (con esto me refiero a la cotidiana escena de multitudes de personas hablando por celular, pasando y dirigiéndose a sus trabajos o quehaceres del día).

Al igual que le ocurre a Sonia, todo alrededor de Julián es susceptible a ser leído (Castro, 2002). Es la lectura no de libros, sino de la cotidianidad. Para sus cinco proyectos recogió sonidos de su diario vivir como por ejemplo los autobuses y el murmullo de conversaciones de gente en la calle. A través de cómo organizó los sonidos y las distintas técnicas que aprendió en el curso logró transmitir el mensaje de la vida en la ciudad. Produce un texto iconográfico con la voluntad de provocar un efecto en el espectador (Lomas, 1999). Sonia utilizó la fotografía como medio para crear sus obras. Con ellas presentó tanto el mundo externo como su mundo interior. Julián experimentó con los sonidos de su mundo exterior. Plantea la realidad de ese mundo, pero, a diferencia de Sonia no lo enjuicia, ni tampoco expresa su opinión. Intuimos que el seleccionar esos sonidos quiere destacar lo agitado de la vida moderna y el efecto de la tecnología que ha cambiado el hábito de las personas en su vida cotidiana.

Con respecto a la escritura, al igual que a Sonia le sirve de desahogo en ocasiones, pues se siente agobiado por el trabajo y la intensidad que éste le impone. No reflexiona tanto como Sonia sobre su proceso de escritura, pero sí utiliza la escritura para reflexionar sobre su proceso creativo. También le es útil para documentar tanto sus logros como tropiezos con estas nuevas técnicas de crear arte.

### Conexión afectiva y proceso creativo

Raúl y Norma, comparten la conexión afectiva que existe entre su proceso creativo y su mundo personal. Difieren en la manera en que utili-

zaron la escritura del diario. Raúl escribió mucho en su diario y Norma fue más escueta. Documentó más a través de la fotografía.

Raúl pertenece a la concentración de Escultura. Tiene 23 años y está en su cuarto año. Se matriculó en cuatro cursos de escultura: Escultura en metal, Cerámica Escultórica, Cerámica en torno y en el curso de Seminario. Este último requiere realizar varios proyectos artísticos y escribir una tesina acerca de su proceso creativo. Decidió llevar el diario sobre los tres cursos de escultura, ya que la piezas serían su propuesta para el Seminario.

Para este estudiante, diferente a Sonia y Julián que trabajan más con los espacios externos, el espacio íntimo de su apartamento es lo que le inspira y motiva a crear. Descubre que ese espacio tiene un significado especial y lo relaciona con su proceso creativo. Se expresa en su diario de la siguiente manera:

Desde que adquirí mi apt. propio muy mío le he dedicado muchas horas de trabajo físico y mental. Me llena hacer cambios en mi espacio siempre con intención de mejorarlo. ¡Hacer que mi espacio personal sea una obra de arte! ¿Cómo? No se todavía tal vez es el gran reto del momento. Unir dos grandes pasiones mi obra plástica y mi espacio personal.

Un elemento íntimo, como es su apartamento, le sirve de contexto para enmarcar su obra. Une sus dos pasiones: la obra artística y su espacio personal. Ese es su problema retórico y la obra terminada será su texto. Este elemento afectivo es parte primordial del modelo de Hayes (2004). Las motivaciones y el afecto son factores determinantes para el escritor y también para el artista plástico. De su mundo íntimo sale la motivación para crear.

Las obras que Raúl construyó para sus cursos están enmarcadas en su mundo personal. La composición de sus obras implican tener conciencia de sí mismo y auscultar en su interior la razón para crear sus obras (Goleman, 1997). Un ejemplo de esto es el proyecto que tituló la “pulcetebra”, palabra compuesta de pulsera y vértebra. Al inventar esta palabra, usa su memoria fonológica y conocimiento lingüístico (Hayes, 2004). Es una pieza en cerámica que alude a dos eventos de su vida: el recuerdo de las pulseras de dulce que comía cuando niño y su condición de Escoliosis. Crea una escultura en la que combina la forma de los dulces entrelazados entre sí y la desviación de la columna vertebral producto de la enfermedad. Esta pieza la vemos en bocetos

que realizó en su libreta de dibujo y en el diario. Luego al final presenta una foto de la pieza terminada.

El diario de Raúl es mayormente descriptivo y poco reflexivo. Sin embargo, hubo reflexión como resultado de llevar su diario, pues el mismo estudiante expresa que llevar el diario le ayudó a evaluar su trabajo y tomar la decisión de posponer su trabajo de Seminario. Tuvo el diario función definitoria en ese proceso tan importante para el estudiante.

En la entrevista individual y el grupo focal, Raúl expresó su dificultad con la escritura y cómo esta se le hizo pertinente en los comienzos de sus proyectos artísticos, pero luego, cuando tenía “la pieza resuelta” no se sintió motivado a escribir. Demostró con ello que la escritura representa para él un nivel de abstracción superior. Su nivel es más concreto, por eso prefiere observar la pieza. Dice al respecto en la entrevista grupal: “*Yo necesito ver la pieza, que fluya algo espontáneo en mí y luego pienso y funciono*”. También expresó su falta de confianza al escribir debido a no tener el hábito de la escritura. Sin embargo, destacó que leer el diario le brindó confianza y le motivó para seguir escribiendo.

Norma al igual que Raúl, presenta una conexión afectiva muy especial con su obra plástica. Esta estudiante cursa su segundo año tiene 18 años y pertenece a la concentración de Educación del Arte. Para llevar su diario escogió su curso de “Dibujo Anatómico”. Este curso es un taller fundamental en el bachillerato. En él los estudiantes dibujan todas las partes del cuerpo una a una, hasta lograr dibujar el cuerpo entero. Se dibuja en el salón con modelo, pero también se hacen ejercicios, con imágenes que los estudiantes buscan en libros de la biblioteca o fotos de personas.

A pesar de que la estudiante no presenta problemas en la composición escritural, su documentación principal fueron las fotos. Entregó fielmente su diario y con él gran cantidad de fotografías. Fotografizó desde la página en blanco hasta su producto final. Documenta a través de sus fotos el progreso en la elaboración de sus dibujos. Los primeros dibujos fueron de las extremidades del cuerpo y tuvo como referencia al modelo. El proyecto final consistió en dibujar diferentes rostros: un bebé llorando, un niño molesto, un mujer sorprendida, un mujer triste y un anciano sonriente. Esta experiencia fue ardua, pero muy especial para la estudiante. Comenta en su diario que de tanto dibujarlos se encariña con ellos. Es significativo el que en esta ocasión se motive a

describir más el proceso. Esta sesión de dibujo estuvo tan cargada de emotividad, que quiso describirla en su diario.

De todos los dibujos se destaca el dibujo del anciano. Es el dibujo de su abuelo. Le tomó una fotografía a su abuelo materno para luego dibujarlo. Con este dibujo y lo que escribe en el diario sobre él se evidencia la conexión afectiva entre su proceso creativo y la escritura que documenta ese proceso. A través de las fotos y de la escritura percibimos los sentimientos que la actividad despierta en ella. Al igual que Raúl es su mundo íntimo el que le da forma a su obra. El dibujo de su abuelo logra lo que otros dibujos anteriores no lograron la correspondencia entre su proceso creativo y su proceso de escribir. En este caso la estudiante se motiva a escribir lo que sintió mientras crea. Norma comenta en su diario que mientras dibujaba a su abuelo “...*repetía constantemente abuelo te quiero. Creo que nunca lo había dicho directamente y tan abiertamente*”. Dibuja y escribe lo que siente por su abuelo, es el momento en que la escritura y el dibujo describen sus sentimientos. La foto del dibujo del abuelo, que presentó como producto final, es tan elocuente como sus palabras. La escritura le sirve para describir sus sentimientos en el momento de crear el dibujo.

Esta situación de Norma evidencia lo que destaca en su segundo modelo (2004) Hayes, acerca de la importancia que tiene el individuo en el proceso de escritura, sus motivaciones, afectos, creencias actitudes y otros. La escritura, el dibujo y la fotografía le sirven de enlace afectivo con su abuelo. Este hecho también apoya la teoría de Eisner (2004) de que las artes no sólo pueden representar lo que se ve y oye; también pueden representar lo que se siente.

Norma escribe poco en su diario, si la comparamos con Raúl quien escribe todos los días. El diario de Raúl es más descriptivo, aunque se manifiesta en ocasiones sobre sus inseguridades y nos expresó a través de la escritura lo que su “espacio íntimo “ significaba para él. Pero intuimos que ese espacio es valorado para el estudiante y por ello lo desea decorar con sus obras. Aunque motivados por situaciones diferentes, ambos estudiantes presentan conexión afectiva con su proceso creativo. Como expresa Goleman: “*La toma de conciencia de las emociones constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades...*” (1997).

Los cuatro estudiantes presentan situaciones diferentes en cuanto a la manera de documentar en el diario su experiencia creativa. Comparten la conexión afectiva que todo artista tiene con su obra plástica. En todos se destaca su inteligencia emocional, porque son capaces

de motivarse a sí mismos, perseverar en el empeño a pesar de las frustraciones, regular sus estados de ánimo y otros elementos relacionados con la afectividad ( Goleman, 1997). La lectura que todos hacen, ya sea del mundo exterior o interior, es reflejo de la función cognitiva que tiene el arte de ayudarlos a aprender a observar el mundo. El arte les ofrece las condiciones para que despierten al mundo que les rodea. Les ofrece una manera de conocer al mundo y a sí mismos (Eisner, 2004). La escritura les organiza el pensamiento y les ayuda en el proceso de reflexión, tan importante para el escritor como para el artista plástico.

Escoger el paradigma cualitativo y su modalidad del “Estudio de Caso”, para esta investigación, nos ha permitido entender el fenómeno artístico desde la perspectiva del participante. Además, nos facilitó entender de manera holística todos los aspectos relacionados con los estudiantes, su escenario y sus experiencias dentro de ese escenario (Lucca, 2003). La investigación cualitativa nos facilitó estudiar a profundidad una situación concreta: el proceso creativo de los estudiantes y la documentación de ese proceso. No buscamos meramente la explicación o causalidad de los hechos, sino su comprensión (Pérez, 1994). Este paradigma particularista, descriptivo y heurístico nos fue útil para analizar profundamente cada caso (Merriam, 1990). La descripción detallada de los estudiantes en la escritura de sus diarios, nos ofreció el insumo necesario para entender el proceso creativo de cada uno de ellos, pero, además nos permitió entrar en su mundo interior. Ese mundo del cual parte para crear sus obras. Como hemos visto en los casos aquí presentados cada uno presenta su manera particular de entender el mundo y de interpretarlo en su obra plástica. Entender lo que ocurre en el pensamiento del estudiante creador, nos permitió comprender lo que visualmente apreciamos en la obra terminada. El estudio detallado de las particularidades de los estudiantes con relación a su proceso creativo, también nos ha ofrecido insumo para establecer similitudes y diferencias entre los participantes, en cómo plantean su “problema retórico” y cómo se ha visto de frente al lenguaje artístico y simbólico.

La metodología del “Estudio de caso” también nos iluminó para comprender la utilidad de la escritura como herramienta que facilitó el proceso cognoscitivo del estudiante. Los estudiantes lograron aclarar conceptos, organizar sus ideas y lo más importante, evaluar su proceso a través de la escritura. La escritura cumplió su función como herramienta facilitadora en el proceso. Por otro lado, al estudiar cada caso en particular, pudimos comprobar la dificultad de algunos estudiantes

para transferir en palabras su proceso creativo. Aunque todos llevaron sus diarios hasta el final, hubo diferencias en cuanto a la frecuencia y la cantidad de textos escritos en los diarios. También se evidenció que los estudiantes se percataron de sus problemas con la escritura. La lectura de los diarios y el saber que tenían audiencia les concienció acerca de la necesidad de practicar más la escritura para mejorarla (Cassany, 1994, Rosenblat, 1996).

## Reflexiones sobre el estudio y sus implicaciones curriculares

Las experiencias de estos cuatro estudiantes nos ofrecen motivo para reflexionar sobre el aprendizaje de la escritura en un escenario como el de las artes plásticas. La integración de la escritura en diversos escenarios y disciplinas ha sido motivo de estudio e investigación desde la década de los setenta. Se han realizado investigaciones, incorporado programas y revisado currículos, para integrar la escritura en otras materias, además de la enseñanza de lengua (Figueroa, 1997; Millington, 2000; Peterson, 1997; Porter, 1993; Rideout, 1983-84).

El caso de las artes plásticas es interesante desde el punto de vista de la comunicación, porque se parte de la premisa de que los estudiantes de arte poseen un lenguaje (Romero, 1996). El funcionamiento de ese lenguaje es semiótico (simbólico), no lingüístico. Como hemos comprobado en esta investigación, a los estudiantes se les facilita más comunicarse a través del lenguaje del arte que mediante el lenguaje verbal o escrito. Transferir el pensamiento visual a la escritura se les hizo posible a Sonia, Raúl y Julián. Se le dificultó a Norma, que documentó mejor a través de la fotografía y a Juan que lo hizo a través de sus bocetos.

Los hallazgos de esta investigación nos mueven a considerar alternativas y sugerencias tanto encaminadas a integrar más la escritura en el currículo de los cursos de taller como a reforzar el aprendizaje de la lengua escrita en los cursos de lengua, que se imparten en la Escuela de Artes Plásticas. Esto será beneficioso no sólo para que los estudiantes mejoren sus habilidades en la escritura, sino también en la reflexión de su proceso creativo.

Algunos de los estudiantes como, por ejemplo, Raúl, Juan, Ana y Tuti expresaron durante la entrevista grupal que tenían problemas con la escritura. En el caso de los otros estudiantes no lo expresaron directamente, pero al analizar su escritura, nos percatamos de ello.

Juan, quién participó en el grupo focal, fue específico al exponer que necesitaría “quince diarios más” para mejorar su escritura. El dia-

rio le concienció acerca de los problemas en su escritura. La práctica y el convertir la escritura en un hábito puede ayudar a que los estudiantes no sólo se acostumbren a escribir, sino a reflexionar sobre su escritura y sobre su proceso creativo. Lograr que el estudiante se apodere de la escritura temprano en su aprendizaje y la vea como un instrumento más en el proceso para crear sus proyectos artísticos, debe ser imperativo en sus cursos de taller. Existen estrategias de escritura que se pueden incorporar en este escenario. Por ejemplo, escribir en una hoja reflexiones cortas al terminar su clase en donde exprese sus emociones e inquietudes, motiva al estudiante a escribir, pero también a pensar. También facilita que el profesor conozca inquietudes que los estudiantes no expresan verbalmente.

Otra estrategia es llevar una bitácora, un diario reflexivo o un portafolio desde el comienzo de la clase sobre todos los aspectos relativos a sus proyectos, al igual que se les solicitó a los estudiantes en nuestra investigación (Jager, 20000, Janesick, 1998; Cassany, 1999). Escribir periódicamente permite aprender, reflexionar sobre los hechos y comprenderlos mejor. Además, da confianza y desarrolla la habilidad de escribir (Cassany, 1999). También les permite la vinculación de la escritura con su proceso creativo. Esto se evidenció en la investigación especialmente en Raúl, Sonia y Julián.

De igual manera, solicitarle al estudiante una propuesta escrita sobre cada proyecto que realice en su clase de taller, puede ser muy beneficioso. Esta propuesta será evaluada y discutida entre el profesor y el estudiante. La propuesta no sólo vincula al estudiante con la escritura, sino también le motiva a investigar para realizar su proyecto, organizar sus ideas y reflexionar sobre su proceso creativo. Está comprobado que la escritura facilita la metacognición y el aprendizaje (Emig, 1977; Tolchinsky, 2000; Zinser, 1988).

En cuanto a los cursos de lengua, se pueden transformar para obtener mejores resultados relacionados con la escritura. La experiencia de nuestra investigación arrojó luz sobre la necesidad de que los estudiantes logren la transición de una escritura reflexiva, lineal en que meramente vuelcan lo que piensan en un papel, a una más profunda en la que utilicen todos los mecanismos lingüísticos necesarios para componer un texto escrito (Tolchinsky, 2000). Es necesario que ocurra más metacognición con respecto a su escritura. Exponerlos a la reflexión textual.

Para lograr que los estudiantes sean capaces de autoevaluar su escritura, es necesario crearles la motivación para escribir (Brunning,

Roger & Horn, 2000). Partir del estudiante hacia el proceso de escribir, como nos propone Hayes en su modelo de escritura reformulado (2004). La motivación, afectos, creencias y predisposiciones del individuo que escribe son fundamentales. Es necesario reforzar su motivación con actividades de escritura enmarcadas en su proceso creativo. De esta manera, el estudiante entenderá la pertinencia de la escritura, y una vez la entienda, se apropiará de ella. Una actividad posible es solicitar al estudiante que presente en su curso de lengua un diario escrito sobre uno o más de sus proyectos artísticos. Esto puede coordinarse con el profesor del curso de taller, de manera que el estudiante reciba insumo de ambos procesos: el de la elaboración de su proyecto y el proceso de su escritura.

Otra alternativa es solicitar al estudiante que escriba sobre sus experiencias en las sesiones de crítica sobre sus proyectos en sus cursos de taller. Estas sesiones son parte de las actividades de los cursos de taller y son una experiencia enriquecedora, pues se exponen a la crítica del profesor, tanto como a la de sus pares. Con esta experiencia adquieren conocimientos en cuanto a la técnica y el vocabulario de su disciplina.

Además, se pueden organizar actividades en los cursos de redacción para que los estudiantes realicen dibujos u otros proyectos y luego escriban sobre su proyecto o el de otro compañero.

La investigación nos demostró que si logramos que el estudiante se motive a escribir sobre su proceso y haga de la escritura un componente de ese proceso, obtendrá la confianza necesaria para evaluar su escritura al mismo tiempo que evalúa sus procesos creativos. Escribir sobre su obra ya sea en cursos de taller como en los de lengua, le brinda más audiencia a quien presentarle su texto visual. Audiencia que ofrecerá retrocomunicación y que motivará al estudiante para continuar escribiendo. Además, apropiarse de la escritura le redundará en beneficios para los dos aprendizajes, el de la escritura y el de su disciplina. Como expresara Cassany (1999): *“Escribir es un instrumento epistemológico de aprendizaje y no sólo un método de evaluación de conocimientos o de registro de información”*.

## REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1992). *Ensayos para rescatar el arte*. Madrid: Cátedra.  
Arnheim R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

- Benítez, M. (1983). *Francisco Oller, un realista del Impresionismo: Exposición organizada por el Museo de Arte de Ponce en conmemoración del sesquicentenario del natalicio del pintor puertorriqueño Francisco Oller (1883-1917)* [Catálogo]. Ponce: Museo de Arte de Ponce.
- Boeck, W. (1980). *Picasso: Dibujos*. (V. A. Martínez de Lapera, Trad.). Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A. Montoya. (Trabajo original publicado en 1973)
- Brunning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist* 35(1), 25-37.
- Calabrese, O. (1997). *El lenguaje del arte*. Barcelona: Paidós.
- Camnitzer, L. (2000). *Arte y enseñanza: La ética del poder*. Madrid: Casa de América.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (3ª. ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, R. (2002). *La intuición de leer, la intención de narrar*. Barcelona: Paidós.
- Chip, H.B. (1988). *Picasso's Guernica. Story, transformations, meanings*. Berkeley: University of California Press.
- Delgado Mercado, O. (1983). *Francisco Oller y Cestero (1833-1917): Pintor de Puerto Rico*. San Juan: Centro de Estudios Superiores de Puerto Rico.
- Derrida, J. (1983). El lenguaje. En C. De la Champagne (Ed.), *Doce lecciones de filosofía*. Barcelona: Ediciones Juan Granica.
- Eisner, E. W. (1995). *Estudiar la visión artística* (D. Cifuentes Camacho, Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1972).
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 2002).
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and communication* 28, 122-127.
- Figueroa Roque, E. (1997). *Estudio de caso sobre la implantación de tres estrategias de escritura en la clase de matemáticas con un grupo de sexto grado*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación.
- Flower, L., S. & Hayes, J. (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. (D. González & F. Mora, Trad.). Barcelona: Editorial Kairós. (Trabajo original publicado en 1995)
- Hayes, J. R. (2004). *A new Framework for understanding cognition and affect in writing*. En R. Rudell et al (Eds), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5a. ed.). Newark: IRA.
- Jager, M. (2000, Spring). Integrating writing into the arts. *Journal of School Improvement*, 1(1), 38-40.
- Janesick, V. J. (April, 1998). *Journal writing as a qualitative research technique: history, issues, and reflections*. Documento presentado en la reunión

- anual de la American Educational Research Association, San Diego, CA. (No. de publicación #ED420702). Recuperado el 3 de marzo de 2004, de ERIC Database via <http://searchERIC.org/ericdc/ED420702.htm>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (Vol. 2). (2a. ed. rev.) Barcelona: Paidós.
- Lucca Irizarry, N. & Berríos Rivera, R. (2003). *Investigación cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Merriam, S. B (1990). *Case Study Research in Education*. Oxford: University Press.
- Millington, D. (2000). *Integrating a writing component into a collegiate-level drawing course*. (Disertación doctoral, Universidad de Concordia, Montreal). Dissertation Abstracts International, AAT NQ59235.
- O'Connell, T & Dayment, J (Dec,2006). Reflections on using journals in higher education: A focus group discussion with faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education* , 27(32), 671-691,
- Ortega Carrillo, J. A. & Fernández de Haro, E. (1996). La alfabetización en el lenguaje visual como fundamento de la educación perceptiva. En A. Romero López (Coord.), *Lenguajes y enseñanza*. (pp.145-225). Granada: Fundación Educación y Futuro.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Peterson-Stroz, L. A. (1997). *A cross-disciplinary curriculum of art & writing: using the sensory properties to teach printmaking, book making, and creative (memoir) writing*. (Tesis de maestría, Universidad de Arizona, 1997). Dissertation Abstracts International, AAT 1385752.
- Porter, B. (1993, abril y mayo). Writing assignments within mayor content areas (Lab notes). *Writing Notebook: Visions for Learning*, 10(4), 40-45.
- Rideout, C. (1983-84). Applying the writing across the curriculum model to professional writing. *Curent Issues in Higher Education*, 27-32.
- Romero López (coord.) (1996). *Lenguajes y enseñanza*. Madrid: Fundación Educación y Futuro.
- Rosenblat, L. M. (1996). El modelo transaccional: La teoría de la lectura y escritura. En *Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura*. (G. Mestroni, Trad.). Buenos Aires: Asociación de Lectura y Vida.
- Talens, J., Romera Castillo, J., Tordera, A. et al. (1999). *Elementos para una semiótica del texto artístico* (6a. ed.). Madrid: Cátedra.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En A. Camps & M. Millán (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp.39-66). Buenos Aires: Homo Sapiens Editores.
- Venegas, H. (1983). Francisco Oller: Perfil de un pintor puertorriqueño. En Benítez, M. (Ed.), *Francisco Oller, un realista del impresionismo : exposición organizada por el Museo de Arte de Ponce en conmemoración del*

*sesquicentenario del natalicio del pintor puertorriqueño Francisco Oller (1833-1917)* (pp.121-150). [Catálogo]. Ponce: Museo de Arte de Ponce. Zinser, W. (1988). *Writing to learn*. New York: Harper & Row. Publishers.

## NOTAS

- 1 Los textos de los estudiantes se han mantenido según ellos los escribieron.

Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en enero de 2007 y se aceptó para su publicación en marzo del mismo año.