



Escritura en artes: creencias, tensiones y retos

Sol Colmenares*

Omaira Vergara Luján**

Martha Lucía Salamanca Solís***

Colmenares, S., Vergara Luján, O. y Salamanca Solís, M. L. (2021). Escritura en artes: creencias, tensiones y retos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(2), 11-34. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.2.2>

Resumen

En este artículo exploramos el vínculo con la escritura de un grupo de profesores adscritos a programas de licenciaturas en artes. En datos recolectados a través de entrevistas a profundidad, analizamos su autopercepción como escritores, las imágenes y funciones que atribuyen a la escritura universitaria y las creencias que tienen sobre su enseñanza y aprendizaje. Aunque en los resultados sobresale una apropiación fuerte y positiva de la escritura —entendida como práctica ligada al quehacer docente, con funciones de carácter epistemológico, profesional y personal— esto no se traduce en actitudes favorables hacia su enseñanza. Concluimos que la didáctica de la escritura en las licenciaturas en artes necesita de una intervención urgente, en el marco de una política institucional, que asegure su presencia a lo largo de la formación y que se formule teniendo en cuenta el lenguaje de las artes y sus prácticas, que se reflejan en modos particulares de escribir.

Palabras clave: enseñanza de la escritura, pensamiento docente, formación docente, docentes de artes.

* Máster en Escritura y Publicaciones. Docente Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Ciencias del Lenguaje, Cali, Valle, Colombia. E-mail: sol.colmenares.rodriquez@correounivalle.edu.co.

 orcid.org/0000-0001-5806-0442. **Google Scholar**

** Doctora en Ciencias del Lenguaje. Docente Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Ciencias del Lenguaje, Cali, Valle, Colombia. E-mail: omaira.vergara@correounivalle.edu.co.

 orcid.org/0000-0003-1192-2679. **Google Scholar**

*** Máster en Lingüística y Español. Docente Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Ciencias del Lenguaje, Cali, Valle, Colombia. E-mail: martha.salamanca@correounivalle.edu.co

 orcid.org/0000-0001-6286-6537. **Google Scholar**

Recibido: 27 de julio de 2020. Aceptado: 1 de marzo de 2021

Writing in the Arts: beliefs, tensions and challenges

Abstract

The link with writing of a group of professors assigned to the Bachelor of Arts program is explored in this article. With data collected through in-depth interviews with professors of Arts, their self-perception as writers, the images and functions they attribute to writing at the university level, and their beliefs about writing teaching and learning were analyzed. Although the results show a strong and positive appropriation of writing —understood as a practice linked to teaching with epistemological, professional and personal functions— this does not translate into favorable attitudes towards the teaching of writing. It is concluded that the didactics of writing in the Arts Bachelor's programs needs an urgent intervention within the framework of an institutional policy that ensures its presence throughout the training and that be formulated taking into account the language of the arts and its practices, which are reflected in particular ways of writing.

Key words: teaching writing, teacher thinking, teacher education, Arts teachers.

Introducción

Así como sucedió en contextos de habla inglesa, como Inglaterra y Estados Unidos en los años 70 (Lillis, 2003; Prior, 2006; Russell, 2012), las transformaciones sociales en América Latina, tales como el ingreso masivo a los estudios superiores y la diversificación del público que accede a la universidad, han revelado la necesidad urgente de desarrollar y fortalecer las competencias en escritura de los estudiantes para que puedan responder a las necesidades de la formación universitaria. A lo anterior, se suma una tendencia a adaptar los programas de estudio con el fin de enmarcarse en estándares internacionales (Kruse *et al.*, 2018).

En el contexto colombiano, varios de los estudios publicados proponen diagnósticos de las dificultades de los estudiantes o soluciones a las dificultades de éstos con la escritura (Calderón Andrade, 2009; Pérez y Rincón, 2013; Uribe-Álvarez y Camargo, 2011); los trabajos que se enfocan en los profesores, en cambio, aparecen en menor proporción. Las relaciones de los docentes con la escritura y con la enseñanza de

ésta aún no constituyen un objeto de investigación suficientemente importante en nuestras universidades y apenas emergen también en otras latitudes (Bousquet *et al.*, 2015; Carneiro de Lima, 2012; Gallego Castaño *et al.*, 2016; Kruse *et al.*, 2018). A pesar de la fuerza que ha ido cobrando la corriente de escritura en las disciplinas, todavía no contamos con suficientes estudios que caractericen los discursos, los textos y las prácticas de didáctica de la escritura y, aunque en todos los programas de estudio lo escrito está presente, enseñar a escribir es un contenido explícito de pocas asignaturas. Teniendo en cuenta lo anterior, inscribimos nuestro análisis en las orientaciones que se interesan por el pensamiento de los participantes en los procesos de formación profesional, más concretamente, sobre el vínculo de los docentes con la escritura y con su enseñanza.

Consideramos que para avanzar en propuestas que aporten a la transformación de la competencia escritural¹ de los estudiantes en todos los niveles educativos, es necesario y urgente intervenir en los programas que forman docentes, dado que son estos quienes pueden hacer efectivas las transformaciones desde sus prácticas de aula. Esta intervención, sin embargo, debe poder fundamentarse en un reconocimiento situado de las condiciones de ejecución. Dicho de otra manera, consideramos que para decidir cómo, qué y cuándo enseñar a escribir en cualquier licenciatura, es necesario reconocer primero las relaciones que mantienen los profesores con la escritura y con su enseñanza. Así, nuestro objetivo es comprender mejor el vínculo que sostiene con la escritura y su didáctica un grupo de profesores adscritos a programas de licenciatura de una facultad de artes. En esta vía de investigación, buscamos generar conocimiento que aporte a los programas de licenciatura elementos de juicio para tomar decisiones sobre la enseñanza de la escritura a futuros docentes de artes durante la etapa de su formación profesional y sobre las condiciones que se requieren para hacerlo.

Metodología

Nuestro principio para esta exploración es que el conocimiento del contexto y la comprensión situada de los discursos sobre las prácticas de escritura son condiciones previas e indispensables para el diseño y la puesta en marcha de propuestas didácticas realmente adaptadas a situaciones concretas. A partir de

¹Término tomado en la acepción de Dabène (1991).

nuestro interés por la escritura y por su enseñanza en los programas de formación para la docencia, seleccionamos una muestra de licenciaturas en artes de una universidad pública para explorar algunos interrogantes en relación con el vínculo de los docentes universitarios con la escritura y con su enseñanza. El análisis que presentamos aquí es parte de una exploración más amplia que incluyó la revisión de los documentos de tres programas de licenciatura en artes: Música, Artes escénicas y Artes visuales. Revisamos los proyectos educativos de cada programa, los reglamentos de trabajo de grado y de práctica docente, así como 92 programas de cursos; además realizamos siete entrevistas y otras conversaciones con docentes de dichos programas. En este artículo, presentamos el análisis de las entrevistas con docentes en torno al concepto de vínculo con la escritura y su enseñanza.

En concordancia con la tendencia de los estudios de literacidad que siguen demostrando una gran preferencia por los procedimientos cualitativos, recurrimos a las entrevistas semiestructuradas, según la clasificación que propone Van der Maren (2003), para quien este tipo de interacción se sitúa “en algún lugar entre la conversación y el interrogatorio” (p. 155)². La entrevista como técnica de recolección de información permite la identificación de las maneras particulares (émicas) como la gente construye y categoriza sus interpretaciones al interior de un contexto cultural. Al poner en relación intersubjetiva al investigador y al participante, la entrevista permite un acercamiento a las percepciones que los sujetos construyen de los objetos y de los procesos. En esta relación se ponen en escena múltiples diálogos y discursos sociales de los participantes (Van der Maren, 2003).

Los siete docentes participantes tienen un tiempo de vinculación a la universidad que está entre los 5 y los 20 años, siendo 11 años el tiempo promedio general. Tres de estos docentes tienen formación doctoral en programas internacionales y los otros cuatro tienen título de maestría en programas nacionales. Las asignaturas a su cargo son de contenido teórico y de investigación. Las entrevistas fueron realizadas de manera individual, con una duración promedio de 50 minutos y utilizando la misma guía de preguntas para todos los participantes. Las interacciones se registraron en archivos de audio. Posteriormente, a partir de escuchas sucesivas con toma de notas realizadas individualmente por cada una de nosotras, identificamos categorías emergentes para el análisis. Luego, ya en sesiones de trabajo dialogado, seleccionamos y definimos las categorías sobre las que profundizamos en el

² Traducción nuestra para todas las citas consultadas en otras lenguas.

presente artículo. En este punto, volvimos una y otra vez sobre las notas escritas y los registros de audio para el análisis de contenido.

El vínculo con la escritura nos proporcionó un instrumento conceptual para dar cuenta de las relaciones que los individuos y los grupos establecen precisamente con nuestro objeto de estudio. Este concepto permite descubrir dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y culturales en relación con la escritura, dimensiones que tienen una incidencia decisiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con Barré-De Miniac (2015): “Globalmente, el vínculo con la escritura designa concepciones, opiniones, actitudes de mayor o menor implicación, pero también valores y sentimientos ligados a la escritura, a su aprendizaje y a sus usos.” (p. 16). La autora mencionada distingue y agrupa en cuatro conjuntos las dimensiones del vínculo con la escritura: apropiación; opiniones y actitudes; concepciones y representaciones; modo de compromiso.

La apropiación de la escritura por parte del sujeto está ligada al interés y a la energía que éste le dedica a la escritura. En esta dimensión se valora la fuerza y el tipo de apropiación. La fuerza es la intensidad del compromiso y puede ser de tipo positivo o negativo pues se tiene en cuenta tanto el gusto como el rechazo: un profesor puede tener un compromiso positivo fuerte hacia la escritura creativa y detestar las tareas de escritura académica o viceversa. Las opiniones y las actitudes expresan los sentimientos y los valores de los sujetos escritores. Su análisis permite identificar matices entre lo que se dice y los comportamientos. Las concepciones y representaciones de la escritura y su aprendizaje consideran la dimensión más social de la escritura pues corresponden a generalizaciones y conceptos arraigados que son también más resistentes a los cambios. El modo de apropiación, también llamado modo de verbalización está ligado al discurso que expresa los procedimientos y los procesos mentales de la escritura (Barré-De Miniac, 2015).

Procedimos, para este artículo, haciendo uso del análisis de categorías emergentes para explorar tres de las cuatro dimensiones mencionadas del vínculo con la escritura: la apropiación, las opiniones y las concepciones. Teniendo en cuenta que nuestros participantes son todos docentes universitarios en programas de licenciatura y que damos un valor muy importante a la enseñanza de la escritura en la formación para la docencia, además de considerar el vínculo personal de los docentes con la escritura, nos detenemos en dimensiones del vínculo en relación con su enseñanza e intentamos establecer relaciones entre la apropiación de la

escritura y la apropiación de la enseñanza de la escritura. Con el propósito de ilustrar el análisis, intercalamos en él las voces de los entrevistados, haciendo uso de un sencillo código que los identifica en relación con su disciplina. Las letras indican el programa y el número corresponde a los participantes en el orden en que fueron entrevistados: AE: Docente de Artes escénicas, M1 y M2: Docentes de Música, AV1, AV2, AV3 y AV4: Docentes de Artes Visuales.

En nuestro análisis entretejemos las voces que nos llegan de otras investigaciones al hilo de nuestras lecturas y reflexiones. Intentamos, en cierto modo, restituir en el texto mismo el proceso de su construcción. Es por esta razón que preferimos no tener un apartado de teoría antes de llegar a este punto. Terminamos el artículo con una breve discusión sobre las particularidades del grupo en estudio y las condiciones que se vislumbran como necesarias para transformar la didáctica de la escritura en la formación de los docentes de artes.

Análisis y discusión

Las categorías que emergieron durante el ejercicio de revisión de las entrevistas y que articulan este apartado son las siguientes: imágenes a las que recurren los docentes para referirse a la escritura, autopercepciones de los participantes como escritores, funciones que los docentes le atribuyen a la escritura, competencias escriturales que esperan de los estudiantes y la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Imágenes del escribir

16

En esta categoría analizamos las respuestas en las que los participantes se refieren a lo que significa para ellos la escritura (pregunta número 1 de la guía de entrevista, anexo 1³). Una primera observación de las respuestas aportadas permite identificar que para los participantes en este estudio no hay una definición única; el escribir y la escritura remiten siempre a más de una acepción:

En lo personal, la escritura es un espacio de diálogo conmigo misma.
En lo académico, es la posibilidad de crear una arquitectura del

³ Guía de entrevista adaptada de Vergara, 2015.

pensamiento, de traducir mis pensamientos a un diálogo con los otros.
Es un placer por encima de todo. (AE, comunicación personal, 2016)

A lo largo de la relectura de los datos, van surgiendo convergencias entre las respuestas de los participantes y se perfilan unas imágenes que definen el acto de escribir y la escritura misma como productos. Con bastante frecuencia esas imágenes aparecen en oposiciones, aunque algunas veces parecen complementarse entre sí. Identificamos las oposiciones así: vehículo de comunicación vs. medio de expresión; rigor vs. creatividad; trabajo académico vs. actividad artística.

Estas representaciones resultan valiosas para nuestro análisis ya que consideramos que las mismas influyen de manera determinante, aunque no necesariamente consciente, en la didáctica, pues constituyen un soporte para el profesor quien se vale de ellas para tomar decisiones “ya sea en el nivel de preparación de las clases o en el desarrollo de las mismas” (Guerra, 2017, p. 3).

Vehículo de comunicación vs. medio de expresión

Estas imágenes responden a la finalidad que se le asigna a la actividad de escritura ya que aparecen expresadas como funciones: “Escribir es un medio de registro, expresión y comunicación de ideas” (M1, comunicación personal, 2016). La imagen de medio o vehículo de comunicación es recurrente tanto entre los participantes de este estudio como en otros grupos y contextos (Delcambre y Reuter, 2002; Vergara Luján, 2015). Aquí, el objetivo de quien escribe y del escrito sería transmitir un contenido que ya existe por fuera de la escritura y que encuentra en ésta el canal para llegar a sus destinatarios. Se entiende el acto de escribir como transcripción del pensamiento: “Me gusta escribir de tal manera que las ideas se conecten y el texto como un todo tenga un objetivo claro, la escritura sirve para organizar las ideas” (AV2, comunicación personal, 2016). Además de transmitir, esta imagen integra a veces la comunicación como diálogo: “El arte en sus imágenes visuales vive en cierta soledad. El arte del siglo XXI necesita de los discursos que surgen en torno a ella, eso necesita de la escritura cada vez más como diálogo, como interacción... la escritura es un territorio de conectividades” (AV3, comunicación personal, 2016).

Como medio de expresión, la escritura ya no es solo el soporte de un pensamiento preexistente, es más bien una herramienta, un instrumento que ayuda a organizar las ideas “para expresarse sobre cualquier tema”, “es la posibilidad de crear una

arquitectura del pensamiento, de traducir mis pensamientos a un diálogo con los otros.” (AE, comunicación personal, 2016). En los dos casos, la imagen utilitaria de vehículo o medio encuentra objetivos muy precisos en el caso de los profesores de artes pues, como lo expresa un participante: “es una necesidad para un artista poder establecer la mediación del público con su obra” (AV3, comunicación personal, 2016). Esta dualidad en las definiciones de escritura se encontró también en un grupo de docentes de licenciatura en lenguas extranjeras de la misma universidad, quienes se refirieron a ella como proceso y como producto al mismo tiempo, mientras que sus estudiantes la definieron como proceso, como producto o como habilidad, tomando partido por una sola opción en sus definiciones (Vergara Luján, 2015). Esta ambigüedad da cuenta de la complejidad ya clásica del concepto. Barthes (2003 [1973]) señala que el hecho de que la palabra escritura pueda remitir tanto al acto material como a un conjunto de valores abstractos, al tiempo que es también un medio de comunicación que se opone al lenguaje oral, es la causa de esta dificultad de la definición.

Trabajo académico vs. actividad artística

Esta oposición podría también llamarse escritura académica vs. escritura de ficción, artística o personal. La escritura académica encarna el rigor y la norma y genera incluso rechazo entre algunos docentes: “La escritura tradicionalmente académica no me interesa, entiendo la importancia metodológica como citas, gramática, etc. pero creo que (...) los modelos académicos a veces son poco interesantes, o muy repetitivos” (AV1, comunicación personal, 2016). La escritura personal, en cambio, aparece como libre de imposiciones. A esta escritura se le reconoce la creatividad como característica que permite hacer propuestas originales: “Escribir es agarrar un montón de ideas, de palabras y de imágenes y construir tu propio lenguaje” (AE, comunicación personal, 2016). La escritura como material sometible a la experimentación es una imagen bastante sugerente que se entiende bien en el caso de los docentes-artistas. Forero Ochoa (2011) propone que la escritura en las artes sea vista como un “material de creación”, “un ensayo, prueba, búsqueda donde el sentido se va adquiriendo a través de la reescritura, de la revisión del pensamiento... una búsqueda de pistas” (19m12s).

La escritura personal aparece a veces como generadora de bienestar y como ejercicio de introspección. Al respecto una de las entrevistadas declara: “En lo personal, la escritura es un espacio de diálogo conmigo misma... un placer por

encima de todo” (AE, comunicación personal, 2016). Esta profesora es explícita en diferenciar el acto de escribir más personal, relacionado con un ejercicio más introspectivo del acto de escribir académico, aunque reconoce que la creatividad está en la médula de ambos procesos. La autorreflexión y el descubrimiento de sí mismos a través de la escritura es una faceta que se insinúa fuertemente en la formación artística en la que “tanto maestros como estudiantes reconocen géneros como bitácoras, cuadernos de notas y cuadernos de campo en los que consignan su reflexión personal sobre el trabajo artístico” (Colmenares *et al.*, 2017). Forero Ochoa (2011) coincide en esta apreciación, cuando afirma que

la escritura en las artes visuales es un tipo de escritura que es introspectiva, ese proceso de mirar adentro le permite [al artista] mirar sus propios actos, sus estados de conciencia, de ánimo, ese mirar hacia adentro le revela su visión del mundo que es la que va a ofrecer procesada por su sensibilidad. (15m00s)

Rigor vs. creatividad

Esta diada se encuentra asociada a trabajo académico vs. actividad artística, que acabamos de tratar y es una constante en las definiciones del grupo de docentes aquí analizadas. Frente a la tarea de escribir, el docente de artes se ve enfrentado a esta dualidad, “(...) tiene dos frentes: uno asociado a una expresión artística, escribir poemas o letras de canciones; otro, asociado a la investigación docente” (M1, comunicación personal, 2016). Es la escritura de investigación la que se asocia al rigor y a la norma, como si estos procesos de escritura fueran estandarizados, mientras que otros tipos de textos pudieran producirse por fuera de esquemas establecidos y de manera más original. Con respecto a la escritura de investigación, Forero Ochoa (2011) recuerda que

(...) hace 18 años se le exigió a las artes intervenir en la producción de conocimiento académico y declarar qué tipo de conocimiento producen. Las artes se vieron abocadas a pensar en el problema de la disciplina como construcción de conocimiento y las formas de difundirlo, tuvieron que empezar a pensar en términos de investigación académica y en términos de escritura. La investigación se difunde a través de la escritura. (2m17s)

Por otra parte, aunque varios de los participantes coinciden en preferir una escritura más personal y creativa, escribir es casi un acto ritual que exige ciertas condiciones: “Es importante tener a mano el material de base, los libros, las bases, las anotaciones, las ideas básicas que quieres escribir” y ciertas secuencias: “Me gusta escribir a mano, hacer diagramas, poner ideas centrales y luego pasar al computador” (AV1, comunicación personal, 2016). Esta relación con el manuscrito es destacada por Dauster *et al.* en su artículo “Mundo Acadêmico - professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social”, en el que reportan que

Escribir a mano es una práctica fundamental [para los profesores implicados en su estudio] en los trabajos que requieren de una mayor elaboración intelectual. Las primeras ideas, el inicio del proceso creativo parecen surgir mejor en el papel. Varios de los entrevistados manifestaron hacer un manuscrito previo con esquemas y notas, para sólo ahí, entonces, ir al computador. (Dauster *et al.* 2007, p.125)

Contrario a lo que expresan los docentes en nuestro caso, esta descripción del proceso de escritura concilia el rigor y la creatividad como características de la escritura.

Las imágenes anteriores no son exclusivas de este grupo de docentes; sin embargo, llaman la atención las oposiciones que aparecen de manera regular en el grupo de participantes. Estas representaciones de los profesores de licenciaturas en el campo de las artes tienen una carga semiótica y afectiva altamente positiva, como se puede observar en la caracterización de la escritura como “práctica fundamental” (AE, comunicación personal, 2016), “capacidad comunicativa básica e indispensable a lo largo de la vida” y “paradigma de conocimiento” (AV1, comunicación personal, 2016). Sin embargo, al mismo tiempo representan un esfuerzo o un desafío importante: “cuesta mucho, requiere mucho tiempo y representa siempre un reto” (M2, comunicación personal, 2016). Expresiones como ésta coinciden con los hallazgos del estudio realizado por Gallego Castaño *et al.* (2016) bajo el nombre de “Faculty Feelings As Writers: Relationship With Writing Genres, Perceived Competences, And Values Associated To Writing”. Entre los resultados de esta investigación se destaca que para los docentes la escritura es percibida como una actividad satisfactoria e importante aunque exigente, que se asocia con sentimientos gratificantes pero consume tiempo y es estresante.

Autopercepción como escritores

La pregunta dos de la entrevista solicitaba a los profesores definirse a sí mismos como escritores. Dado que la docencia, en particular la docencia universitaria, es un oficio ligado a las culturas escritas (Carneiro de Lima, 2012), la relación de los profesores con la escritura se entiende como un saber hacer, como una actividad profesional. “El profesor universitario tiene que ser un escritor razonable para atender las exigencias de productividad académica” (Carneiro de Lima, 2012, p. 240), la cual es vista como una actividad que da prestigio (p. 253) y que tiene repercusiones salariales (p. 259). Se supone que los profesores tienen una relación fuerte y positiva con la actividad escritural ya que, por una parte, la relación con sus estudiantes está mediada por los textos escritos y, por otra parte, su estatus como docentes-investigadores está en dependencia directa de su producción investigativa, artística y sus respectivas publicaciones. En palabras de uno de los participantes de este estudio, “ser profesor es un oficio de la palabra” (AV1, comunicación personal, 2016) y en buena medida esa palabra es escrita.

Las respuestas de los docentes a la pregunta dos permiten identificar la complejidad del vínculo con la escritura en un continuum con dos polos opuestos bien definidos. En un extremo situamos a un docente que declara “Yo no sé escribir” (AV3, comunicación personal, 2016) y en el otro extremo, situamos a una docente que se identifica plenamente como escritora, conocedora del oficio como un saber hacer plenamente adquirido y dominado “yo soy escritora” (AV2, comunicación personal, 2016). Entre esos extremos encontramos a quienes reconocen sus competencias y sus dificultades de uno u otro orden o que se sitúan en diferentes momentos del desarrollo de su competencia. Una de las docentes (AV4) ve la escritura como un proceso en el que está avanzando pero que aún le presenta retos. Considera que puede desempeñarse mejor en unos ámbitos que en otros y que, si bien domina ciertos géneros, en otros se siente poco o no hábil. La mayoría de docentes del campo de las artes involucrados en esta investigación expresan que es difícil articular las propias ideas con las referencias teóricas y mencionan la coherencia y la cohesión como procesos complejos de la construcción de textos. En este sentido, una de las docentes entrevistadas afirma:

Me gusta escribir de tal manera que las ideas se conecten y el texto como un todo tenga un objetivo claro. Encuentro dificultad para conectar las referencias bibliográficas con mis ideas, decidir

en qué orden o cómo alternar mi voz, mi autoría con las referencias bibliográficas, sin que se vuelva un texto de fragmentos. Es difícil darle al texto el ritmo que requiere. (M1, comunicación personal, 2016)

Estas incertidumbres y ansiedades son “lo que uno acumula como escritor” nos dice Susan Sontag (2007, p. 297) y agrega que contrario a la lectura, la escritura es “un oficio en el cual, con la práctica, uno está destinado a ser cada vez más experto” (Sontag, 2007, p. 297); el ejercicio de la escritura parece ser un terreno en el que casi nunca nos sentimos seguros. En línea con los hallazgos de este estudio, identificamos coincidencias en la investigación antes citada de Gallego Castaño *et al.* (2016) en la que, según concluyen los autores, “los participantes se perciben a sí mismos como más competentes en el manejo de mecanismos formales y técnicos y en el uso de mecanismos discursivos (...) que en el manejo de procesos de composición” (p. 731).

Mencionamos antes que la producción académica es un factor que influye de manera determinante en el estatus de los docentes universitarios. Se espera de ellos que sean investigadores activos y que publiquen los resultados de sus investigaciones. En el caso de los docentes que participaron en este estudio, encontramos que todos ellos figuran como autores de artículos, ponencias, tesis o libros, tanto a nivel nacional como internacional. El número de publicaciones varía mucho; identificamos desde docentes con dos o tres publicaciones (estos profesores aún no tienen formación doctoral) hasta docentes muy prolíficos con muchísimas publicaciones (estos profesores tienen toda formación doctoral). En este último grupo, se destaca un profesor que tiene incluso una página web personal, diseñada por él mismo, donde es posible acceder a un archivo con toda su producción bibliográfica.

En el sistema colombiano, la publicación de artículos tiene repercusiones salariales para los profesores universitarios y es un requisito para ascender de categoría en el escalafón. Todos los docentes, independientemente de su nivel de competencia o formación para la escritura, se ven obligados a publicar no solo para responder a las exigencias de la profesión y garantizar un estatus en la comunidad a través de su posicionamiento como autores, sino también para avanzar en su carrera docente y mejorar así sus condiciones salariales. La escritura, en este sentido, es una exigencia académica que valida la creación artística de los docentes de artes dándole un carácter de producción intelectual inscrita en un campo disciplinar particular (González *et al.*, 2012).

Los discursos revelan las opiniones más personales y también las representaciones, más socialmente compartidas. Para Carneiro de Lima

la representación de una profesión es construida para propiciar un referente de percepción, comprensión y acción en respuesta a las exigencias de la profesión. Al construir una representación de la profesión académica nos resguardamos en cuanto grupo profesional (...), las imágenes en cuanto representaciones simbólicas no se forman en el vacío y, en ese sentido, deben ser consideradas en el lugar social en el que son construidas, una vez que tienen como fundamento la pertenencia social de los sujetos y sus relaciones socialmente localizadas. (2012, p. 4)

Funciones de la escritura

Un grupo de preguntas de la entrevista exploraba el conocimiento y la experiencia de los profesores sobre la enseñanza de la escritura en sus respectivos programas y sobre la escritura de sus estudiantes. Las respuestas a la pregunta cuatro sobre los objetivos de las prácticas de escritura que se les piden a los estudiantes son reveladoras de la utilidad que los profesores le reconocen a la escritura. Según los docentes entrevistados, los estudiantes de licenciaturas en artes escriben para desarrollar “habilidades de pensamiento”, para “organizar ideas”, para “comprender” y para “dar cuenta de su comprensión”. La escritura es también un puente para establecer relaciones entre lo que se lee y lo que se piensa; entre las teorías y las manifestaciones artísticas, entre el arte y los discursos que surgen en torno a ella. Se considera que la escritura sirve para plasmar el pensamiento, para plasmar el bagaje que se tiene. Ya mencionamos que en esta concepción el pensamiento pareciera preceder a la escritura, la cual funciona como la herramienta para sacar aquel a la luz.

La escritura es considerada casi inherente al ejercicio de reflexión sobre la práctica artística, tanto la propia como la de otros: “Escribir les sirve para reflexionar, y les insisto en que es un proceso como el actuar, es decir, hay que hacerlo mucho para mejorar” (AE, comunicación personal, 2016), “Escriben para hacer un ejercicio de interpretación de imágenes, de obras de arte (...) la escritura como un ejercicio práctico de interpretación del arte” (AV1, comunicación personal, 2016). Estas afirmaciones encuentran eco en

la investigación de Barco *et al.* (2015) quienes reportan que los profesores involucrados en su estudio consideran que “para comprender lo que por su naturaleza tiende a pasar desapercibido” es necesario “establecer rutas de sistematización” (p. 116), lo cual, a nuestro modo de ver, pasa necesariamente por la escritura.

Las funciones atribuidas por estos profesores a las prácticas de escritura de los estudiantes parecen muy coherentes con lo identificado en el análisis documental que mencionamos antes y en el que se incluyeron los programas de los cursos de las licenciaturas en los que se desempeñan los docentes participantes. En dicho análisis encontramos que la escritura, aunque no se menciona de manera explícita, atraviesa la mayor parte de los programas de curso de las licenciaturas de música, de arte dramático y de artes visuales que fueron revisados. Tareas tales como el diseño de proyectos de intervención educativa y de investigación son comunes a las tres carreras. Un hallazgo similar lo encontramos en el trabajo realizado por Barco *et al.* (2015) quienes, después de comparar cuatro programas de licenciatura en artes visuales en Colombia, concluyen que un aspecto común a todos es el interés por

(...) las relaciones que establecen la investigación, la educación y el arte como nuevas apuestas y discursos constitutivos del campo en la actualidad; las aperturas a la proyección social y así el impacto que comienzan a generar en las comunidades; los planteamientos pedagógicos y curriculares, y la producción académica de profesores y estudiantes. (p. 111)

La reflexión sobre la práctica artística, el diálogo con textos escritos y otras manifestaciones del pensamiento están tan presentes como el uso de la escritura para evaluar el aprendizaje y la reflexión misma (bitácoras de proyecto, diarios de construcción de personaje en teatro, etc.). Se nota un contraste con los resultados del estudio con profesores de lenguas antes mencionado (Vergara Luján, 2015), en el que las funciones se resumieron en comunicación, producción de conocimiento y construcción como sujetos. Por último, encontramos razones de orden puramente instrumental, entre las cuales, “para hacer el trabajo de grado” (M2, comunicación personal, 2016) resulta ser la más contundente por su crudo pragmatismo.

Competencias de los estudiantes

Al revisar lo que dicen los docentes acerca del conocimiento, la competencia y las prácticas de escritura de sus estudiantes, encontramos que la mayoría de opiniones se enmarcan en la teoría del déficit: los estudiantes no saben, no logran, no conocen. En menor proporción, se reconoce que los estudiantes no son guiados en los procesos de escritura. Las dificultades que estos docentes identifican en sus estudiantes se inscriben en un nivel formal de la escritura: puntuación, ortografía, caligrafía. Asimismo, se señalan aspectos relacionados con el nivel organizativo: tienen dificultades para desarrollar un tema, para mantenerse en él, escriben párrafos muy largos con falta de lógica y de secuencia. Coinciden en que los estudiantes están poco familiarizados con los géneros discursivos que son relevantes para su formación disciplinaria y en que, si bien la escritura “debería ser un vehículo de reflexión sobre el oficio, los estudiantes no están preparados” (AV1, comunicación personal, 2016). En consonancia con esta apreciación, varios docentes se refieren a un nivel de competencia mínimo que deben tener los estudiantes al ingresar a la universidad y del cual carecen, lo que reafirma la idea de que la escritura debe desarrollarse en etapas anteriores (la básica primaria y secundaria).

Encontramos también algunas reflexiones en torno a las dificultades que tienen los estudiantes para posicionarse como autores, esto es: no logran articular una voz original, ser críticos, tomar una posición o defender una idea frente a lo que leen. En este mismo sentido, afirman que les cuesta mucho identificar y trabajar con bibliografía, no tienen referentes y no saben buscarlos y usarlos. Se insiste en las competencias que tienen los estudiantes en el campo disciplinario, no así en la escritura, y se refieren a las consecuencias que esto puede tener en el campo profesional:

Muchos estudiantes no se gradúan porque no pueden escribir sus tesis; son buenos en el escenario, son potentes en escena, pero no saben escribir sus ideas. Salen de la universidad y no pueden aplicar a becas o convocatorias porque no saben comunicar sus pensamientos. (AE, comunicación personal,)

Esta idea encuentra eco en la investigación de Barco *et al.* (2015) en la que se revela la preocupación de los docentes porque los estudiantes de artes “reconozcan sus entornos, gestionen procesos y generen cambios en estos, desde sus proyectos”

(p. 117). Asimismo, una de las conclusiones de Forero Ochoa (2011) apunta a esta función de la escritura en relación con las posibilidades de autogestión que se imponen en el contexto actual:

El artista hoy en día tiene que gestionar su propia obra. El artista tiene que salir a gestionar su participación en el mundo y lo tiene que hacer en forma escrita. Esto ocurre en el campo del arte, los campos institucionales donde circula la obra y el artista. (30m34s)

Enseñanza y aprendizaje de la escritura

La mayoría de docentes de la muestra entiende la escritura como competencia, es decir, como un saber hacer que es susceptible de ser enseñado y aprendido, y que cumple unas funciones profesionales tales como: darse a entender para convencer a otros de la importancia de su obra, presentar proyectos, dar conferencias o tener un perfil en crítica o en investigación. De manera llamativa, por su excepcionalidad, encontramos una opinión que se distancia de esta creencia y que considera que todo lo que tiene ver con lenguaje debe darse espontáneamente.

Si bien el vínculo con la escritura es fuerte y de dirección predominantemente positiva en todos nuestros participantes, frente a la enseñanza de la escritura se identifica una disonancia marcada. Si unos participantes están de acuerdo con que es función de los profesores de arte enseñar a escribir, otros consideran que esto no es necesario pues los estudiantes encuentran la manera de expresarse si se les deja libres. No obstante, en el primer caso en el que se agrupan la mayoría de los entrevistados, no está muy claro quién es el responsable de la enseñanza de la escritura; en general, se espera que sea en otros semestres o en otras asignaturas donde se haga énfasis en esta competencia. Solo en un caso encontramos una convicción distinta y categórica: “mi objetivo sí es enseñarles a escribir porque es fundamental para el actor” (AE, comunicación personal, 2016).

La enseñanza de la escritura es vista como un proceso que toma mucho tiempo: “no tengo tiempo para darle a los estudiantes estrategias de lectura o cómo mejorar, no enseño a escribir porque ahí me quedo” (M2, comunicación personal, 2016); tiempo del que se carece en las aulas de clase donde se prioriza la práctica disciplinaria: tocar un instrumento, actuar, crear una obra audiovisual. Un hallazgo similar es reportado en el estudio realizado por Guerra (2017) con profesores de francés como

lengua extranjera: “Los docentes atribuyen a la falta de tiempo la imposibilidad de realizar tareas de escritura (...) la gran mayoría no realiza actividades de escritura porque tienen un programa extenso que cumplir” (p. 10).

Al rastrear las transcripciones de las entrevistas en busca de indicios de acciones didácticas encontramos, por una parte, la docente que considera que las tareas que da no ponen límites, que deja que ellos encuentren la forma conveniente de expresarse sin usar consignas precisas. Por otra parte, está una gran mayoría que pide textos y los corrige haciendo énfasis en aspectos como la ortografía, la redacción, el problema de no plasmar su propia voz o sus ideas. Una docente describe dos secuencias didácticas en las que se da un lugar importante al “escribir en público”, “leer entre todos” y “corregir entre todos” (AE, comunicación personal, 2016).

Otro docente considera que fomenta el diálogo y la discusión en clase y que crea estrategias para que sus estudiantes reconozcan la importancia de leer y de escribir bien, él agrega que “es interesante que exista corresponsabilidad, que como docente te preguntes para qué le sirve el texto al estudiante, para qué se lo pides; y luego ellos, de intentar hacerlo bien, de comprometerse” (AV1, comunicación personal, 2016). Y aunque no describe sus prácticas pedagógicas de manera concreta, considera que les da bastantes herramientas metodológicas para que escriban mejor. Como se puede apreciar, en lo relacionado con la didáctica de la escritura las respuestas son bastante variadas, tanto como, posiblemente, sean las prácticas de escritura que suceden en las aulas.

La mayoría de docentes que participaron en la entrevista coinciden en que el trabajo de grado implica un proceso de escritura complejo que amerita un desarrollo transversal a lo largo de los programas. Se reconocen algunas iniciativas institucionales (por ejemplo, talleres y cursos de escritura) para ayudar a los estudiantes en esta tarea. Sin embargo, en todos los casos los docentes consideran que dichas iniciativas deben darse en un momento más temprano del proceso: “Es un error exigirles solo al final un proceso de escritura tan complicado como la monografía. Se debería trabajar la escritura a lo largo de la carrera” (AV2, comunicación personal, 2016), “Ya en el trabajo de grado tienen que hacer todo lo que no hicieron en escritura” (AV3, comunicación personal, 2016). Una de las docentes declara con optimismo que “Hemos avanzado en que nos hemos dado cuenta de que existe el problema de los trabajos de grado” (M2, comunicación personal, 2016).

Vale la pena recordar que las exigencias de escritura hacen parte de las transformaciones recientes que han debido asumir la educación superior y las universidades en todo el mundo para adaptar los programas de estudio a los estándares internacionales. En estas transformaciones se hace necesario “Familiarizarse con las nuevas normas de publicación, aprender nuevas convenciones de género y comprender la retórica del inglés, a medida que se hace necesaria como nueva lingua franca” (Kruse *et al.*, 2018, p. 30).

Con respecto a las políticas institucionales para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y las iniciativas de los programas para la promoción de la misma, la mayoría de docentes afirmaron haber visto ofertas de cursos y talleres de escritura, pero manifiestan no saber muy bien si hay constancia, y cuál es la política de la Universidad. Asimismo, mostraron desconocimiento sobre las prácticas de los colegas y, aunque se reconoce que hay algunas acciones, éstas dependen del docente en particular: “no sé qué hacen mis compañeros (...) no creo que ninguno de los profesores obligue a los estudiantes a seguir normatividades en la escritura pero todos cuidan que haya una sólida estructura conceptual en el trabajo” (AV2, comunicación personal, 2016), “no hay un interés de la mayoría de la comunidad estudiantil ni de los docentes en hacer énfasis en el análisis y la investigación” (M1, comunicación personal, 2016).

En consonancia con estas percepciones, se identifican unas problemáticas que requieren de intervenciones institucionales: “no hay incentivos para que los estudiantes escriban” (AV3, comunicación personal, 2016), “las carreras no tienen un interés particular en implementar estrategias de escritura de manera transversal al p^{ensum}”, “no debe ser estrategia de un solo profesor” (M2, comunicación personal, 2016). Y se presentan también algunas sugerencias que implican procesos de formación no solo de estudiantes sino también de docentes: “Se necesitaría un apoyo a los docentes en la escritura, una sensibilización a los profesores para reconocer la importancia de la escritura como herramienta” (M2, comunicación personal, 2016); “exigirles a los estudiantes, ponerles retos, entregarles siempre retroalimentación de lo que produzcan” (AV1, comunicación personal, 2016). Como se puede apreciar, los docentes participantes esperan iniciativas institucionales que den solución a los múltiples problemas que identifican en relación con la enseñanza de la escritura.

Conclusiones y recomendaciones

Después de analizar el vínculo que tiene un grupo de docentes de licenciaturas en artes con la escritura y su enseñanza consideramos que podemos avanzar algunas conclusiones en relación con las diferentes dimensiones abordadas.

En lo relativo a la apropiación de la escritura, es posible identificar una apropiación de la escritura fuerte y en general positiva de parte de los entrevistados. Sin ignorar las dificultades manifestadas por algunos o las competencias que no consideran suficientemente desarrolladas, todos los docentes valoran positivamente la escritura, manifiestan ejercer prácticas de escritura frecuentemente y en diferentes ámbitos, además de reconocerle variadas funciones en la formación profesional y personal. Lo anterior no es sorprendente, teniendo en cuenta que ser docente es un oficio ligado a la escritura en las culturas letradas en las que el maestro tiene un papel protagónico como transmisor de la tradición. Sin embargo, se reconocen ciertas tensiones en la apropiación entre dos ámbitos identificados como la escritura académica y la escritura considerada más personal y libre, en la que el placer abstrae al individuo del contexto de producción al no obedecer a unos patrones estrictos estipulados por dicho contexto. Así, la apropiación parece más fuerte en relación con una escritura más libre y personal, mientras los desafíos y algunas resistencias aparecen en relación con la escritura llamada académica.

La valoración positiva de la escritura se manifiesta también en las múltiples funciones que los participantes le reconocen. Ellos coinciden en atribuirle a la escritura funciones de carácter epistemológico, profesional y personal tanto para ellos mismos como para sus estudiantes y en considerar que la enseñanza de la escritura es necesaria en la formación de los docentes de artes.

Apropiaciones, opiniones y concepciones favorables a la escritura no están en relación directa con apropiaciones y actitudes favorables a la enseñanza de la escritura. Si bien hay algunos participantes que están convencidos de su papel protagónico en la enseñanza de la escritura, son más los que no se reconocen a sí mismos como responsables de esta tarea. También encontramos casos de docentes en cuyo discurso se evidencia que diseñan y llevan al aula prácticas de escritura pero que no se sienten con la seguridad para afirmar que enseñan a escribir. Aunque todos los participantes valoran la escritura y su necesidad, así como sus funciones en la formación y en el desempeño profesional de los artistas,

los docentes que se sienten menos seguros como escritores se muestran más preocupados por la enseñanza de la escritura, mientras los escritores afirmados proponen que se les pida escribir como ruta de aprendizaje sin enseñanza explícita.

Concepciones y representaciones, vistas en el conjunto de los participantes, se corresponden con el espíritu de los documentos oficiales de los proyectos educativos de los programas académicos, programas de curso, reglamentos internos de las licenciaturas y de los trabajos de grado (Colmenares *et al.*, 2017). La escritura tiene un lugar prominente, las competencias en escritura son deseables, deseadas y exigidas, no como valor accesorio de los individuos y de sus prácticas sino como competencia natural que deben arbolar. Una representación que aparece en este grupo y que ya había sido observada en otros grupos, es la de una escritura libre y sin reglas, en oposición a una escritura normada, impuesta y, por lo mismo, más difícil y menos placentera.

La didáctica de la escritura en las licenciaturas en arte, tal como nos lo dejan percibir los docentes entrevistados, necesita de una intervención que asegure su presencia de manera clara y sostenida a lo largo de la formación. No se trata de sensibilizar sobre la importancia de la escritura y de la didáctica en este campo, lo cual ya es reconocido. Se trataría de alentar un examen reflexivo de las prácticas propias y de las de los colegas para construir juntos formas de aprender y de enseñar a escribir a los futuros profesores de artes, quienes también serán responsables de desarrollar las competencias en literacidad de las nuevas generaciones. Esta reflexión nos lleva a subrayar el interés de la escritura universitaria como objeto de investigación con el objetivo de mejorar el conocimiento que tenemos de este tipo de escritura, de las dificultades de docentes y de estudiantes en sus vínculos con el lenguaje en general, con los géneros y los modos de escribir. Este conocimiento, como lo proponen Lafontaine *et al.* (2015), brinda los medios para atender dificultades con la escritura e intervenir de manera más eficiente en la construcción de competencias de los estudiantes.

Ahora bien, dicho trabajo debe enmarcarse en políticas institucionales que, por una parte: reconozcan, den a conocer e inviertan en los programas que ya se adelantan pero que no son suficientemente conocidos por el estamento docente y por otra, que garanticen la creación y mantenimiento de espacios donde los profesores universitarios puedan interactuar de manera sistemática con el objetivo de

identificar los retos y oportunidades que tienen para la enseñanza de la escritura. La carencia de este marco, o su desconocimiento en los casos en los que sí existe, se traduce en la sensación de soledad e incertidumbre que experimentan los maestros que ponen en marcha iniciativas individuales; en el desconocimiento de las actividades que realizan sus colegas y en la falta de articulación entre dichas iniciativas y el diseño curricular de los programas de licenciatura.

Referencias bibliográficas

- Barco, J., Bulla, G. & Velásquez, G. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 14, 108–120. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO108.120>
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Paidós.
- Bousquet, G., Desmeules, L. & Dezutter, O. (2015). Accompagnement de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences humaines. *Correspondance*, 20(3), 20–24.
- Calderón Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanistica*, (68), 297–340. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277>
- Carneiro de Lima, M. (2012). *Imagem e Identidade. Estudo sobre o professor universitário*. Universidade de Lisboa.
- Colmenares, S., Salamanca, M. & Vergara, O. (2017, febrero). *La escritura en la formación de licenciados: ¿Qué géneros deben enseñarse?* [sesión de conferencia]. Congreso Writing Research Across Borders IV, Universidad Javeriana, Bogotá.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9–22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- Dauster, T., Dantas do Amaral, D., Guimarães, M. & Mendes, S. (2007). Mundo Acadêmico: professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. *Avá*, 10, 119-131. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169014142006>
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale*, 29, 7–27. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2002_num_29_1_1437

- Forero Ochoa, P. (2011). *La escritura en la creación visual* [video]. Vimeo. <https://vimeo.com/36150274>
- Gallego Castaño, L. del P., Castelló Badia, M. & Badia Garganté, A. (2016). Faculty feelings as writers: relationship with writing genres, perceived competences, and values associated to writing. *Higher Education*, 71, 719-734. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9933-3>
- González, B., Forero, P., Salazar-Sierra, A., Blandón, F., La Rotta, A. & Moreno Mosquera, E. (2012). Experiencia institucional de acompañamiento de profesores de artes visuales, contaduría, economía e ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. En: G. Bañales, M. Castelló & N. Vega, (Eds.), *Enseñar a Leer y Escribir en la Educación Superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 392–417). Libros Digitales de Acceso Libre.
- Guerra, J. (2017). O ensino da escrita em FLE: os contextos oponentes segundo os professores. *Matices*, 11, 1–18. <https://doi.org/10.15446/male.n11.71851tle>
- Kruse, O., Chitez, M., Bekar, M., Doroholschi, C. & Yakhontova, T. (2018). Studying and Developing Local Writing Cultures: An Institutional Partnership Project Supporting Transition in Eastern Europe's Higher Education. In M. Chitez, C. I. Doroholschi, O. Kruse, L. Salski & D. Tucan (Eds.), *University Writing in Central and Eastern Europe: Tradition, Transition and Innovation* (pp. 29-43). Springer.
- Lafontaine, L., Emery-bruneau, J. & Guay, A. (2015). Dispositifs didactiques en littérature universitaire: le cas du Centre d'aide en français écrit à l' Université du Québec en Outaouais. *Linx*, (72), 39–54. <https://doi.org/10.4000/linx.1590>
- Lillis, T. (2003). Student Writing as “Academic Literacies”: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Pérez, M. & Rincón, G. (coords.). (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? *Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 56–66). Guilford Press.
- Russell, D. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels: est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan? *Pratiques*, 153, 21–34. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1913>

Sontag, S. (2007). *Cuestión de énfasis*. Alfaguara.

Uribe-Álvarez, G. & Camargo M. Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis*, 3(6), 317–341. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-6.plea>

Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck & Larcier s.a.

Vergara Luján, O. (2015). Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères. *Lenguaje*, 43(2), 359–386. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i2.5006>

Anexo

Guía de entrevista para docentes de licenciaturas en Artes Integradas

Objetivos:

1. Identificar en cada una de las licenciaturas (música, artes escénicas y artes visuales) a través de sus docentes, las representaciones que circulan con respecto a la escritura y a su enseñanza.
2. Confrontar y validar el listado de denominaciones de los escritos de cada programa construido por medio de análisis documental.

Cuestionario:

1. ¿Qué es para usted escribir? o, ¿Qué es para usted la escritura?
2. ¿Cómo se define usted como escritor?
3. ¿Cuándo usted escribe, qué se le facilita y qué le es más difícil?
Desde su experiencia personal y del conocimiento que tiene de la licenciatura:
4. ¿Para qué deben escribir los estudiantes en la Licenciatura?
5. ¿Qué textos se pide escribir con mayor frecuencia a los estudiantes de su programa? (géneros, si no hay inspiración nombrar algunos: de acuerdo con lo que encontramos en el análisis documental)
6. ¿Qué textos deberían escribirse más? (¿por qué?)
7. ¿Cuáles son los textos más difíciles? (¿por qué?)
8. ¿Usted considera que enseña a escribir en sus cursos? ¿por qué, cómo?
9. ¿Cuáles son las tres dificultades mayores de sus estudiantes frente a la escritura?
10. ¿Qué fortalezas y qué dificultades identifica en la enseñanza de la escritura en el programa en el que usted trabaja?

11. ¿Qué apoyo les ofrece el programa a los estudiantes para desarrollar sus competencias escriturales?
12. De la siguiente lista, ¿qué textos reconoce y pide escribir a sus estudiantes? (se presenta la lista de géneros construida con la revisión de documentos de las licenciaturas y de los programas de los cursos en cada una)