

7

Escritura Académica en la Formación de Estudiantes de Arte: Continuidades y Cambios a lo Largo de la Carrera

Margarita Vidal Lizama
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Soledad Montes
LANCASTER UNIVERSITY

Resumen

El capítulo presenta los resultados de una investigación llevada a cabo en el marco de un programa para el desarrollo de la escritura disciplinar en la Facultad de Artes de una universidad tradicional en Chile. Su objetivo es describir la naturaleza de la escritura en la carrera de Arte, a lo largo de tres etapas curriculares identificadas en la formación de los estudiantes, para luego visibilizar el valor pedagógico de la información recogida, tanto para el ejercicio docente como para el diseño de programas de escritura con un enfoque a lo largo del currículum. El estudio explora los diversos géneros que aparecen durante el proceso de formación disciplinar, ofreciendo una descripción de estos desde el punto de vista de los sistemas de actividad, así como desde sus principales patrones discursivos y su organización esquemática, fundamentada en la lingüística sistémico funcional (LSF), integrando de esta manera tradiciones teóricas diversas para el abordaje del género. El capítulo ejemplifica y discute la productividad de contar con una fundamentación teórica robusta y diversificada, tanto para la descripción de la escritura disciplinar como para el diseño informado de programas de escritura. En este sentido, el capítulo presenta una alternativa de integración de teorías complementarias tanto para la investigación como para el desarrollo de políticas de formación en las disciplinas universitarias, a la vez que explora una alternativa de integración entre la investigación y la práctica educativa.

Abstract

This chapter reports the results of a study carried out in the context of a writing programme in the Faculty of Arts of a traditional Chilean university. It describes the nature of disciplinary writing in an Art course along three curricular stages and suggests applications for both teaching and designing of writing programs across the curriculum. The study explores the various genres appearing along the disciplinary education in Arts, approaching its description from activity systems theory as well as providing an account of their main discursive patterns and schematic organisation, based on Systemic Functional Linguistics (SFL). By integrating diverse theoretical and methodological frameworks, this chapter exemplifies and discusses the productivity of having a robust and diversified theoretical foundation for the description of disciplinary writing and the design of writing programmes. In this sense, the chapter presents an attempt to bring together complementary theories for both research and curricular policies in the disciplines while integrates research and educational practice.

El apoyo al desarrollo de la escritura a lo largo del currículum en el nivel universitario requiere del conocimiento de las características particulares de los géneros escritos en las diferentes disciplinas. Este conocimiento es fundamental, especialmente si se reconoce que, más que una literacidad única, existen diversas literacidades (Barton & Hamilton 2004; Gee, 1989; Street, 2004) que dependen del contexto y los fines para los que la lectura y la escritura son utilizadas. Las disciplinas desarrollan formas específicas de utilizar la escritura con fines de creación y comunicación del conocimiento científico y, finalmente, de aprendizaje. En esta línea, diversos autores han destacado que la manera en que el conocimiento es construido a través del lenguaje difiere según el campo; por ejemplo, en las ciencias naturales es común la construcción de taxonomías o clasificaciones de entidades, mientras que en las humanidades un recurso clave es la metáfora gramatical (Martín, 1993; Moyano, 2014). Así, la escritura como práctica social adquiere características específicas según el contexto que le da forma—y al que da forma.

La amplia variedad de prácticas letradas en las disciplinas ha sido abordada y descrita, en español, particularmente desde el ámbito del discurso especializado. En el ámbito del español, diversos estudios han abordado campos como la historia (Giudice, 2013; Moyano, 2010; Oteíza, 2013; Oteíza & Achugar, 2018), las ciencias naturales (Jara Solar, 2013; Moyano, 2010, 2013, 2014), la economía (Moyano, 2012; Parodi *et al.*, 2014, 2015), entre otras, desde una

perspectiva lingüística. Otros trabajos en humanidades (Navarro, 2013) o en historia (Marinkovich & Salazar, 2011) han centrado su atención en aspectos no lingüísticos como las experiencias o representaciones de escritores o docentes respecto de los géneros escritos.

Pese a los valiosos aportes de la investigación en torno a la escritura académica en disciplinas particulares, son escasos los trabajos que exploren las prácticas de escritura en el campo del arte en español desde una perspectiva a través del currículum. Asimismo, las investigaciones en torno a la escritura académica suelen considerar de manera excluyente la descripción lingüística en diferentes niveles de análisis (e.g., Venegas *et al.*, 2013), por una parte, y la exploración de las representaciones o concepciones sobre la escritura (e.g., Navarro & Montes, 2022; Navarro *et al.*, 2021) y los escritores, por otra. La integración de ambas orientaciones, si bien compleja, puede resultar productiva para comprender de manera más profunda la naturaleza de las prácticas letradas en un campo disciplinar específico.

En este capítulo se presenta una investigación en la que se exploró el desarrollo de la escritura en diferentes etapas de la carrera de Arte en una universidad tradicional chilena. Esta investigación integró la dimensión lingüística y las percepciones de los docentes, a partir de un marco teórico y metodológico que integra diversas tradiciones teóricas. A continuación, se presentan estos enfoques, a saber, la noción de géneros discursivos desde una perspectiva socio-cultural y desde la lingüística sistémico funcional. En segundo lugar, se identifican los pasos metodológicos del trabajo y los principales resultados y, finalmente, se aportan algunas conclusiones en relación con la relevancia de las metodologías de levantamiento de información para el desarrollo informado de programas de escritura.

El Desarrollo de la Escritura desde un Enfoque de Géneros Discursivos

Diferentes tradiciones teóricas han aportado a la comprensión y descripción de los géneros discursivos académicos. Todas ellas se caracterizan por enfatizar en mayor o menor medida la relación de los textos con el contexto en que estos se originan y los propósitos a los que se orientan. En este trabajo, se consideraron los aportes de, por una parte, la tradición referida como *rhetoric and composition* (Bazerman, 1994, 2012; Miller, 1984)—particularmente la teoría Histórico Cultural de Sistemas de Actividad (Russell & Yañez, 2002)—y, por otra, la lingüística sistémico funcional (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007, 2008).

El Género como Práctica Social

La dimensión social y situada de las prácticas letradas y de los géneros discursivos ha sido abordada desde distintas aproximaciones, como los estudios de *rhetoric and composition* (Bazerman 2012; Russell & Yañez, 2002) y los *Nuevos estudios de la literacidad* (Barton & Hamilton, 2004; Barton & Tusting, 2005), entre otros. Los estudios de la retórica y la composición han explorado cómo los géneros discursivos se orientan a audiencias particulares y persiguen propósitos sociales específicos en contextos concretos. Por su parte, los nuevos estudios de la literacidad enfatizan la dimensión histórica, social e ideológica de las prácticas escritas (Barton, 2007). Ambas aproximaciones sugieren una comprensión de los géneros discursivos—y de las prácticas de escritura en general—que va más allá del texto como fenómeno netamente lingüístico.

Los géneros entendidos como prácticas sociales han sido descritos como acciones retóricas tipificadas que responden a situaciones que se han repetido históricamente (Miller, 1984), y que, por lo tanto, traen consigo saberes y prácticas que han sido reforzadas a lo largo de generaciones. De manera similar, Bazerman (2013) entiende los géneros como formas reconocidas y aceptadas de responder a situaciones sociales frecuentes. Así, el género discursivo se entiende como intrínsecamente imbricado en las prácticas sociales, de manera tal que solo adquiere su sentido y motivo en el marco de esa actividad histórico y culturalmente determinada. Desde esta perspectiva, los géneros discursivos no están, entonces, aislados, ni se les puede describir de forma abstracta a partir de sus características netamente formales. No son solo estructuras textuales, sino más bien, “formas de reconocer y predecir cómo ciertas herramientas en ciertas condiciones tipificadas pueden usarse para ayudar a las personas a actuar con propósitos determinados” (Russell & Yañez, 2002, p. 74). De esta manera, para comprender un género discursivo es necesario tener conocimiento de cómo este es utilizado de forma intencionada por los sujetos en contextos más amplios en donde están imbricadas acciones, regulaciones institucionales, discursos, ideologías, entre otros.

En el marco de la actividad humana, los géneros se vinculan con artefactos de naturaleza no discursiva y también con otros géneros con los que forman redes interrelacionadas, lo que Bazerman (1994) denomina *sistemas de géneros*. Por ejemplo, el propósito social de un ensayo solicitado a los estudiantes de un curso universitario difícilmente puede comprenderse sin considerar los objetivos de aprendizaje declarados en el programa de ese curso y las instrucciones de la tarea. Estos documentos (ensayo – instrucciones de la tarea – programa de curso), como parte de un sistema de géneros, adquieren sentido en su interrelación. Asimismo, el propósito de un ensayo en un curso particular puede

ser mejor comprendido a la luz de las conversaciones que docente y estudiantes han sostenido a lo largo de la cátedra o si se tiene en cuenta las temáticas o discusiones enfatizadas por el profesor de la materia. Aun más, para el estudiante será más fácil comprender qué se espera de su ensayo si visualiza el rol que tiene ese curso en su formación a lo largo de la carrera y las convenciones que son valoradas en ese contexto disciplinar. En suma, los géneros pueden ser comprendidos de manera más certera y profunda si se les considera en el marco del sistema de actividad en el que se inscriben.

La teoría histórico cultural de la actividad (CHAT por sus siglas en inglés) inspirada en los trabajos de Vygotsky (1987) ofrece una aproximación valiosa para la comprensión de los géneros discursivos como práctica social. Esta teoría se basa en la idea de que la actividad humana se desarrolla en el marco de interacciones mediadas por artefactos y prácticas históricamente determinadas y supone la co-acción entre personas, artefactos, entornos materiales, entre otros (Prior, 2006). Cole y Engeström (1993) proponen un modelo de Sistema de Actividad que expande el triángulo vygotskiano (sujeto-herramienta-objeto) (Russell, 2010) e incorpora la noción de comunidad a partir de la consideración de grupos de sujetos que realizan acciones mediadas y orientadas a metas. El sistema de actividad en su forma más sencilla se compone de: a) sujetos o grupos de sujetos con agencia e identidad propia—dada su historia de involucramiento en diferentes sistemas de actividad previos—; b) herramientas o instrumentos simbólicos o materiales que median la actividad de los sujetos—libros, edificios, computadores, etc.—; y c) un objeto socialmente construido al que se dirige la actividad—por ejemplo, el objeto de una disciplina—, el que se asocia a un motivo que le da dirección a la actividad misma (Russell & Yañez, 2002). Como se señaló, otros componentes son también considerados en nuevas generaciones de esta teoría, como la división del trabajo—es decir, distribución de roles al interior de un sistema de actividad—, los sistemas de reglas que regulan la actividad y una comunidad de actores que participan de ella.

Para Bazerman (2013), el sistema de actividad se refiere a redes de personas y herramientas o artefactos (edificios, tecnologías, textos, etc.) que han surgido históricamente y que desarrollan formas tipificadas de acción que les permiten coordinar el trabajo y orientarlo de maneras que les son familiares a todos los participantes. Estos aportes son especialmente relevantes para avanzar hacia la comprensión de los géneros discursivos y su rol a lo largo del currículum universitario de diferentes disciplinas. Este marco de referencia permite visualizar el currículum universitario como un contexto más amplio en el que los géneros funcionan como herramientas mediadoras—en conjunto con otros dispositivos culturales—. Así, los géneros pueden ser comprendidos en

una red de géneros a lo largo de la carrera que funcionan de manera orquestada para permitir a los sujetos dirigirse al objeto disciplinar con motivos que son socialmente negociados en una comunidad con reglas específicas y en la que los distintos actores tienen roles diferenciados.

La Noción de Género desde la Lingüística Sistémico Funcional

Para ofrecer una descripción detallada de la naturaleza semiótica de la escritura, de su progresión a lo largo del currículum y de los géneros que aparecen en cada momento, es necesario también abordar su estudio desde una perspectiva lingüística teóricamente fundamentada. En esta investigación, esa perspectiva es ofrecida por la lingüística sistémico funcional (en adelante, LSF).

La LSF define el *género*, en términos operativos, como un proceso social orientado a una meta y dividido en etapas (Martin & Rose, 2007). El género se realiza en el sistema semiótico de la lengua a partir de configuraciones recurrentes de significado que llevan a cabo o actualizan las prácticas sociales de una cultura particular (Martin & Rose, 2008). Esta relación de realización entre contexto y lenguaje implica, por una parte, que el contexto determina las posibilidades que un hablante tiene de seleccionar ciertos patrones de significado por sobre otros (por ejemplo, un lenguaje especializado frente a uno de sentido común), y, por otra, que los patrones de significado que construyen los textos constituyen/representan el contexto, en una relación entendida como de mutua determinación probabilística (Moyano, 2014).

El lenguaje—entendido como un sistema semiótico—es modelado por la LSF en tres estratos de diferente grado de abstracción (véase Martin & Rose, 2007). Para efectos de este estudio, utilizaremos diferentes sistemas de opciones de significado en el estrato semántico-discursivo como herramientas de análisis. Primero, se considerará el sistema de IDEACIÓN, particularmente el sub-sistema de *relaciones taxonómicas*, esto es, las relaciones léxicas que se establecen entre ítemes a lo largo del texto para construir taxonomías de personas, cosas, eventos y cualidades (cf. Martin, 1992; Martin & Rose, 2007), contribuyendo a la construcción de la experiencia en el lenguaje. Estas relaciones léxicas permiten construir taxonomías de clasificación (*tipos de*) y taxonomías de composición (*partes de*), además de contribuir a la cohesión léxica de los textos. El análisis de relaciones taxonómicas permite, por una parte, determinar qué entidades aparecen progresivamente en los textos y qué tipo de taxonomías se construyen; y, por otra, identificar cambios en el despliegue del texto respecto de qué cosas se habla en cada punto, lo que resulta importante para determinar la estructura esquemática del género y el propósito de este

(por ejemplo, si se orienta a clasificar una entidad o si solamente la describe).

El segundo sistema relevante para esta investigación es el de VALORACIÓN, que organiza los recursos interpersonales que permiten a los hablantes negociar posiciones en los textos, a partir de actitudes hacia las cosas del mundo, la fuerza de estas evaluaciones y la integración de otras voces en ellos (Martin & Rose, 2007). El sistema de VALORACIÓN se compone de tres subsistemas: ACTITUD, GRADACIÓN y COMPROMISO. El primero organiza los recursos interpersonales que permiten negociar los *afectos* del hablante, emitir *juicios* sobre el comportamiento humano y realizar *apreciaciones* estéticas y de valor sobre los objetos. Los recursos interpersonales de actitud permiten realizar evaluaciones positivas (+) o negativas (-) de las entidades a las que evalúan. El subsistema de GRADACIÓN corresponde a los recursos que permiten regular la intensidad de la ACTITUD en un texto, mientras que el subsistema de COMPROMISO dice relación con la manera en que se reconocen o no otras voces en el texto (para más detalles, ver Martin & Rose, 2007; Martin & White, 2005; y Hood, 2010). Los recursos de VALORACIÓN desplegados de manera recurrente en un número de instancias de textos permiten determinar la naturaleza de la relación que se establece entre los participantes de la actividad social, lo que contribuye a distinguir tipológica y topológicamente entre diferentes géneros.

Finalmente, se considera en el análisis el sistema de PERIODICIDAD, que organiza los recursos que funcionan para establecer el flujo de la información en los textos. La PERIODICIDAD se relaciona con la identificación de una prominencia temática, que predice información para un bloque informativo en el texto, y una prominencia informativa, que consolida la información relevante que se ha desplegado. Estas prominencias pueden realizarse en los textos en diferentes niveles, conformando una jerarquía de periodicidad. El nivel más alto corresponde al macroTema (predicción—títulos y subtítulos organizando secciones) y al macroNuevo (consolidación—secciones finales en los textos). El segundo nivel es el hiperTema y el hiperNuevo, que se observan en el nivel del párrafo. Los recursos de PERIODICIDAD permiten, en interacción con las relaciones taxonómicas, determinar de manera inicial bloques recurrentes en los textos, que, mediante el análisis de los otros patrones de opciones de significado, contribuyen a identificar la estructura esquemática de un género.

En conjunto, los sistemas de opciones de significado descritos aquí brevemente resultan clave para el análisis de textos orientado a la descripción de géneros. Además, estos recursos permiten caracterizar, en el marco de la investigación aquí presentada, la naturaleza de la escritura académica que los estudiantes de Arte construyen a lo largo del currículum y las diferencias topológicas a lo largo de su desarrollo en este periodo.

Metodología

La investigación realizada corresponde a un estudio descriptivo de corte cualitativo que surgió en el marco de un programa de apoyo a la escritura a través del currículum implementado en el nivel universitario (ver Montes & Vidal Lizama, 2017). El estudio reporta parte de la información recogida durante el curso de un año de implementación del programa en la Escuela de Arte de una universidad tradicional chilena. Durante ese año, se llevaron a cabo asesorías a docentes, talleres y reuniones de discusión en torno a las prácticas escritas. La recolección y análisis de datos se organizó en tres fases distintivas pero complementarias, las que se describen a continuación.

En la primera fase, con el fin de explorar el rol que los académicos atribuyen a la escritura en diferentes etapas de la carrera de Arte, se realizó un grupo focal con 11 docentes de diferentes asignaturas y talleres con 15 profesores. Los grupos focales fueron grabados y transcritos para su posterior análisis, el que fue realizado a partir de una codificación emergente, siguiendo ciertos lineamientos procedimentales de la Teoría Empíricamente Fundamentada, particularmente el denominado método de comparación constante (Charmaz, 2006). Para el análisis se utilizó el programa de análisis cualitativo MAXQDA y se estableció una revisión interinvestigadores para refinar las categorías a partir de la negociación de pares. Se llegó a una codificación abierta y luego axial a partir de categorías más amplias que permitieran explorar el rol de la escritura en la carrera de Arte como sistema de actividad humano orientado a la meta de la formación.

En una segunda fase, se analizó un corpus de textos escritos por los estudiantes de Arte en diferentes puntos de su formación académica. Los criterios de selección de los textos se determinaron en varios pasos. En primer lugar, se distinguieron en la malla curricular tres etapas de formación diferentes: ciclo Bachiller (primer a cuarto semestre), que corresponde a la etapa 1; ciclo Licenciatura (quinto a séptimo semestre), correspondiente a la etapa 2; y ciclo de finalización de licenciatura (octavo semestre), que constituye la etapa 3. Luego, a partir de la información recogida en los grupos focales y en discusiones con un comité académico más reducido, se seleccionó un curso de la primera etapa curricular, dos cursos de la segunda y uno de la tercera etapa. En cada uno de estos cursos se seleccionó una muestra de textos de un mismo tipo (que respondían a una misma consigna de evaluación en ese curso) y que obtuvieron altas calificaciones. El corpus de textos para el análisis lingüístico se compuso de un total de 35 textos: 10 en la etapa 1, 18 en la etapa 2 y 4 en la etapa 3. El análisis del corpus se llevó a cabo de manera manual, utilizando las herramientas analíticas señaladas arriba.

En una tercera fase, se llevaron a cabo talleres con docentes de la disciplina, cuyo propósito fue presentar los resultados del análisis lingüístico y discutirlos con ellos como expertos disciplinares. Asimismo, se les solicitó que señalaran lo que esperaban de la escritura de sus estudiantes en esos diferentes niveles curriculares. Las respuestas de los docentes fueron escritas en papelógrafos y luego transcritas. A partir de la interacción y acuerdos establecidos en los talleres, fue posible levantar una descripción consensuada de la escritura a lo largo de la carrera de Arte, que fue contrastada con los resultados de los grupos focales y del análisis de textos. Este proceso produjo una propuesta final que fue revisada por un comité docente más reducido. Con las revisiones del comité fue posible llegar a una versión revisada que describe la escritura a lo largo de la carrera.

Resultados

A continuación, se discuten algunos de los resultados de los grupos focales, para luego detallar la descripción lingüística de los géneros escritos por los estudiantes de Arte a lo largo de su formación disciplinar. Finalmente, se reporta la descripción de los objetivos de aprendizaje en relación con la escritura a lo largo de la carrera de Arte, desarrollada a partir de talleres con docentes. Los resultados presentados se basan de manera complementaria en las observaciones y conversaciones sostenidas a lo largo de dos años con la escuela de arte que aquí se describe. Esta experiencia de inmersión en la comunidad disciplinar facilitó también la interpretación y el establecimiento de relaciones entre resultados de naturaleza diversa.

El Recorrido de la Formación en la Carrera de Arte: “Encontrar una Escritura para Hablar de sí Mismos”

La comunidad disciplinar en la que se realizó este estudio se caracteriza por incorporar un componente práctico o de actividad material (y no solo cognitiva); por ejemplo, en la elaboración de piezas plásticas, instalaciones u otras expresiones artísticas. Así, en el contexto de esta escuela de arte, es posible encontrar aulas de tipo cátedra—en las que el docente presenta conceptos y teorías y solicita a sus estudiantes escribir sobre ello—y otras de tipo taller, en que cada estudiante trabaja ya sea en una prensa de grabado, sobre una tela u otros soportes. En este último caso, la escritura puede aparecer en forma de notas para registrar ideas y reflexiones propias o comentarios de los docentes, entre otros. La práctica de escribir está aquí imbricada en un conjunto de actividades orientadas a la formación artística en general. El objeto al que se

orientan estas actividades es, sin embargo, dinámico y en permanente reorientación. A continuación, se presentan algunas ideas respecto de los movimientos de cambio y continuidad en el contexto de la formación artística.

El Objeto de la Escritura en la Formación Artística

A partir del análisis de los grupos focales se pudo observar, en primer lugar, que el objeto al que se dirige la actividad de la formación en la carrera de Arte evoluciona a lo largo del currículum. De acuerdo con la perspectiva de los docentes, el quehacer formativo en los primeros años se orienta a la comprensión, análisis y observación del trabajo artístico de otros, mientras que en etapas más avanzadas de la carrera el objeto principal es el desarrollo artístico propio. Los géneros que se observan a lo largo del currículum reflejan muy bien esta paulatina reorientación del objeto de la actividad: desde la observación del campo artístico hacia el propio artista como sujeto de producción. Así, en etapas iniciales, los géneros como las fichas, informes de visita a museos o reseñas son los más frecuentes. En esta línea, un docente señala:

También en los cursos de pintura como parte de las entregas hacen una pequeña reseña de una obra, entonces es un texto muy cortito de 200 palabras en los cuales analizan un aspecto muy específico de una obra. (Participante 1, docente carrera de Artes)

Al avanzar más en la carrera, el objeto al que se dirige la formación tiende a ser la propia producción artística. En este sentido, pronto los estudiantes deben contar con herramientas léxicas y discursivas para referirse a su propia obra justificando decisiones y construyendo argumentos que permitan ampliar o enriquecer el sentido de su propuesta artística. Las memorias o los denominados en esta comunidad disciplinar como *statement de artista* son parte de esta clase de géneros más avanzados en la carrera, los que representan una aproximación a los géneros discursivos con los que se encontrarán los estudiantes en el sistema de actividad profesional del artista. Uno de los participantes señala a propósito de este tránsito:

. . . yo siento cuando veo porque uno se enfrenta a la tesis de repente tanto que te invitan o las que están en biblioteca, entonces tú dices claro ese chico que siempre ha estado hablando de otros apoyado en otros, tratando de construir un discurso como en tercera persona permanentemente, tiene que pasar a hablar de sí mismo y también encontrar una escritura para hablar de sí mismo. (Participante 2, docente carrera de Artes)

El Sujeto de la Escritura en la Carrera de Arte

Los sujetos que participan de un sistema de actividad, sus roles e identidades también son socialmente definidos. En el contexto de la carrera de Arte, el sujeto que utiliza y produce los géneros que circulan a lo largo de la carrera es descrito dualmente por los docentes. Por un lado, se trata de un sujeto “creativo” y con “visión propia” y, por otro, de uno capaz de registrar rigurosa y objetivamente el conocimiento acumulado en la disciplina. Desde la teoría de códigos de legitimación, en particular desde la dimensión de especialización (Maton, 2014), el conocimiento puede ser considerado legítimo dependiendo de la fuerza de las relaciones epistémicas (entre sujeto y el objeto que se busca conocer) y sociales (entre sujetos). En el caso de la carrera de Arte, las relaciones epistémicas y, en particular, la posesión del conocimiento especializado parece ser fundamental para la validación; pero también lo son las relaciones sociales y los atributos de los actores. Estas dos tendencias representan lo que Maton denomina código del conocimiento (legitimación basada en el conocimiento especializado) y código del conocedor (legitimación basada en los atributos de los sujetos): ambos parecen convivir en la escuela de Arte observada. En relación con este punto, un docente destaca la representación del artista con “visión propia”, cualidad de los sujetos (código del conocedor) que legitima su participación en esta comunidad disciplinar:

Los textos de artistas pueden ser mucho más libres y donde lo que uno quiere es ver dónde está la visión del artista, dónde está el pensamiento propio de ese artista desde su postura como artista, que puede ser una postura personal respecto de una exposición que vieron, me parece que es muy importante. (Participante 3, docente carrera de Artes)

El establecimiento de una posición propia puede realizarse en términos discursivos a través de recursos de VALORACIÓN, como los señalados arriba. Por ejemplo, a través de la apreciación de objetos o el establecimiento de juicios respecto de personas o instituciones. Todos estos recursos son altamente complejos y suelen no ser objeto de enseñanza explícita. Ahora bien, el desafío es todavía mayor cuando se espera que, junto con la toma de posición, se incorporen los saberes acumulados en el campo artístico, es decir, el conocimiento que ha sido producido por otros. Zavala (2011) da cuenta de cómo muchos estudiantes ven la reproducción de conocimiento y la opinión como prácticas separadas. Sin embargo, como ocurre en otras áreas de formación académica, en el campo del arte se valora la integración de voces diversas para construir un argumento propio. En esta línea, otro docente señala:

Un artista hoy en día no puede estar situado en la nada, sino que tiene que estar en un contexto y tiene que ser consciente de ese contexto, no existe el artista ingenuo, tiene que estar consciente de dónde se sitúa su trabajo en relación a un contexto y eso implica conocer ese contexto, el campo de discusiones, los diálogos, las obras. (Participante 4, docente carrera de Artes)

Así, el sujeto-estudiante que se dirige a este objeto en evolución (el trabajo artístico de otros y su propia obra) está enfrentado a una comunidad de académicos que esperan no solo el desarrollo de un punto de vista, sino también la capacidad de dialogar con los saberes disciplinares previos. El estudiante en la carrera de Arte como sistema de actividad debe manejar los conocimientos acumulados en el campo a la vez que desarrolla una personalidad y visión auténticas. Es de esperar que en el nivel discursivo se observe la manera en que se reorienta la formación durante la trayectoria curricular; por ejemplo, el uso de la primera persona o de ciertos recursos de valoración que podrían presentarse de manera diferenciada en las diversas etapas de la carrera.

Herramientas Mediadoras: Géneros Académicos a lo Largo de la Carrera

Además de las características del objeto de la escritura y el sujeto-escritor en el sistema de actividad de la carrera de Arte, fue posible observar que, según los docentes, los estudiantes deben utilizar una diversidad de “escrituras” o géneros discursivos a lo largo de la carrera. Los docentes identifican como parte de las escrituras recurrentes en la carrera los *statement de artista*, críticas de obra, ensayos, reseñas, proyectos de arte, memorias, entre otros. Gran parte de estos géneros median actividades materiales concretas de producción de obras o de interacción con el medio cultural y artístico. Así, una reseña es el producto que sintetiza la experiencia de realizar una visita a una exposición y, por tanto, es solo un elemento de una actividad compleja que se desarrolla en diferentes momentos y espacios, y que probablemente supone la intermediación de otros textos como las notas en una libreta. El *statement de artista*, por su parte, puede acompañar el folleto de una exposición o bien presentarse en el inicio de un sitio web que presenta el trabajo del artista o solicitarse en el marco de un curso cuando se presenta la obra realizada en un taller.

Más allá de las especificidades de cada uno de estos géneros y las maneras particulares en que dan forma a prácticas sociales concretas, los docentes explicitan ciertas expectativas respecto de su escritura. Primero, destacan la importancia del lenguaje especializado. Los profesores concuerdan en que

los estudiantes de la carrera de Arte no debieran referirse a las obras de arte de una forma puramente impresionista, sino que se espera que utilicen léxico técnico para hacer un análisis que escape al sentido común. En esta línea, un participante indica:

Yo les hago es que hagan una descripción de una obra, no conocen las palabras a través de las cuales puedan expresar esa descripción, ese es el primer desafío que les pongo, un desafío que en general nadie logra. (Participante 9, docente carrera de Arte)

El manejo de un léxico especializado para referirse a las obras de arte es parte del sistema de reglas de la escritura en el sistema de actividad de la carrera de Arte, pero no es el único elemento. También fue destacada la importancia de la claridad en la escritura. Los docentes señalan que en ocasiones los estudiantes tienen dificultades para considerar al lector o que con frecuencia “escriben como hablan.” Un docente indica: “es muy difícil entenderles porque se dan muchas vueltas, como que, como que, esto es como que, yo ahí detecto un problema al escribir” (Participante, 11, docente carrera de Arte). Otro de los participantes señala en esta misma línea que:

de repente hay párrafos que no tienen ni una coma, una cosa que me ha pasado a mí ahora último es que es importante observar el hecho de que un estudiante de Arte no necesariamente escribe, no puede escribir como un estudiante del área de las ciencias humanas, es muy distinto, en general les cuesta el formato del ensayo. (Participante 7, docente carrera de Artes)

Estas quejas son comunes entre los docentes universitarios. Sin embargo, como se ha destacado en algunas investigaciones (Lillis, 2001; Zavala, 2011), es evidente que los estudiantes en formación están en proceso de negociar y explorar las convenciones y prácticas propias del ámbito académico, cuestión que se desarrolla de manera dinámica y gradual a lo largo de la carrera. Por otro lado, en el fragmento se hace referencia a “el formato del ensayo”, que es una manera común de denominar la escritura en el ámbito universitario y que, según el docente, resulta difícil de elaborar para los estudiantes de Arte. Diversos autores han descrito la escritura ensayística como un modo lineal, explícito y centralmente organizado de construir conocimiento académico (Farr, 1993; Gee, 1990; Trimbur, 1990), el que muchas veces está en conflicto con los deseos de los estudiantes de construir significados de maneras alternativas (Lillis, 2001). Así, el ensayo podría significar una dificultad, pero también un “formato” que los estudiantes negocian y en ocasiones resisten. Por otra parte, existen descripciones muy variadas y no siempre concordantes de este

género (Olaizola, 2011; Rodríguez, 2007; Vidal Lizama, 2020; Zunino & Muraca, 2012), por lo que el “formato ensayo” al que se refiere el docente podría ser percibido o representado de manera desigual por estudiantes y profesores.

El manejo de los recursos intertextuales también resulta relevante en la formación de los estudiantes de la carrera de Arte. Los docentes indican que hay una tendencia a integrar citas de manera decorativa y que en ocasiones es difícil para los estudiantes escribir desde un lugar propio:

A propósito de las citas, las citas las usan mal en general, en una forma muy escolar, como una decoración, como un texto decorativo, no un texto que le va a ayudar o que le va a posibilitar concluir, entonces eso uno siente un poco la falta y creo que esta cosa de escribir desde un lugar personal. (Participante 10, docente carrera de Artes)

El manejo intertextual es un aspecto altamente desafiante de la escritura académica, particularmente por la tensión existente entre la reproducción y la generación de conocimiento desde una voz autoral propia (Montes & Álvarez, 2021). Esta tensión puede observarse también en el sistema de actividad de la carrera de Arte como otra forma en que se manifiesta el giro en el objeto de la formación desde el campo artístico hacia la obra propia.

En la Figura 7.1 es posible observar parte de los hallazgos aquí comentados, particularmente, las formas de concebir el objeto y el sujeto de la escritura en la formación artística de acuerdo con los docentes de esta disciplina. Asimismo, algunas expectativas y géneros descritos por los participantes son presentados de manera sintética.

Finalmente, en términos generales, se espera que en el dominio de los géneros que circulan a lo largo del Sistema de Actividad de la carrera de Arte, los estudiantes sean capaces de desarrollar puntos de vista propios a la vez que integran el léxico y los conocimientos acumulados en el campo disciplinar. Además, los docentes destacan una progresión a lo largo de la carrera que avanza desde el trabajo artístico de otros como objeto de la escritura hacia el trabajo artístico propio, aspecto que también parece resultar un desafío para los estudiantes que se enfrentan a géneros como la memoria. Ahora bien, es posible observar que la importancia de utilizar el conocimiento especializado en el campo del arte (el lenguaje técnico y los saberes acumulados en ese ámbito de actividad académica y artística) se mantiene a lo largo de la carrera. Es decir, si bien el objeto de la formación puede reorientarse desde el arte como objeto externo hacia la propia producción artística, se espera que el estudiante llegue a referirse a su propio trabajo con las herramientas que ya le ha dado el recorrido por los saberes, convenciones y lenguaje propio de su disciplina.

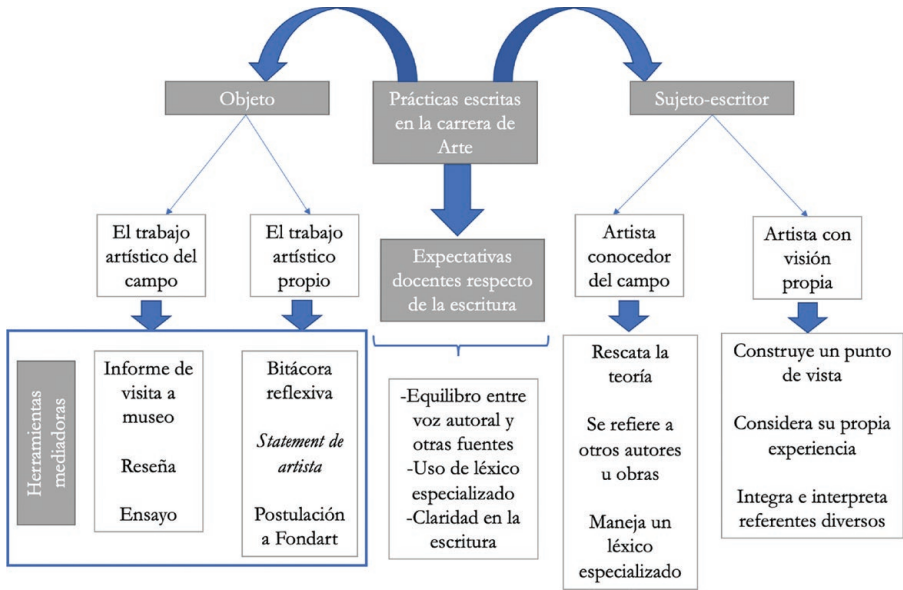


Figura 7.1. La escritura en la formación de estudiantes de Arte

Géneros y Macrogéneros a lo Largo de la Carrera de Arte: De la Descripción y Evaluación a la Interpretación

El análisis de los textos escritos por estudiantes de Arte en diferentes etapas de su formación curricular permitió distinguir dos grandes familias de géneros que se manifiestan a lo largo de su formación. Por una parte, géneros con un propósito social general de informar (*informing genres*), particularmente descripciones (Hood, 2010), y, por otra, géneros con el propósito social general de evaluar (*evaluating genres*) (Rose & Martin, 2012.). La familia de géneros evaluativos corresponde a géneros en los que se escribe sobre otros textos (Rothery, 1994) o, en este caso, objetos semióticos, para ofrecer una evaluación sobre ellos. Los géneros de estas familias aparecen a lo largo del currículum constituyendo macrogéneros (Martin 1984; Martin & Rose, 2008), es decir, instancias de textos extensas que se constituyen a partir de la incorporación de varios géneros elementales. Para hacer evidente los patrones más relevantes de los géneros fundamentales que se observan en el corpus, se presenta un análisis detallado de género de instancias en las etapas 1 y 2, mientras que para la etapa 3 los resultados se orientan a relevar diferencias respecto del grado de especialización de la escritura.

En la primera etapa de formación de los estudiantes, las descripciones son más salientes en los macrogéneros—es decir, se reiteran con mayor frecuencia que los géneros evaluativos y constituyen la mayor parte de los

textos—mientras que en la etapa final los géneros evaluativos cobran mayor relevancia en los macrogéneros. En términos generales, el género descripción tiene como propósito en este ámbito disciplinar caracterizar objetos en el campo del arte, como una obra particular, una muestra o museo donde se exponen diferentes obras, o describir conceptos propios del campo disciplinar. Por su parte, los géneros evaluativos se orientan a desarrollar su capacidad de hablar de la obra de arte, tanto ajena como propia, de una forma crítica, pero a la vez fundamentada en la teoría, aspecto que resulta crucial para su formación como artistas y que es señalado por los docentes en los grupos focales.

En la etapa I, una de las tareas que los estudiantes deben realizar es un “informe de visita”, que tiene como propósitos describir un museo o espacio para muestras de arte, evaluar alguna de las obras o muestras expuestas ahí y proponer de manera general una intervención en ese espacio. Desde la concepción de género aquí utilizada, estos textos se identifican como instancias de un macrogénero en el que aparece de manera recurrente el género descripción (cf. Hood, 2010), pero que debieran integrar al menos una instancia de un género evaluativo, en particular cuando el texto se focaliza en las obras presentadas en el museo. La Tabla 7.1 muestra una secuencia de diferentes géneros en una instancia de texto escrito en el marco del curso señalado, que corresponde a un macrogénero en el que se integran un relato, descripciones (géneros de información) y una reseña (géneros evaluativos). Para efectos de la ejemplificación de este macrogénero, se presenta solo una instancia de género descripción, pero el original supone una secuencia de al menos tres descripciones diferentes, que se centran cada una en describir diferentes entidades.

En el ejemplo de la Tabla 7.1 y en todos los siguientes ejemplos, se utiliza la siguiente clave para representar los patrones discursivo-semánticos más fundamentales:

- Los recursos textuales son subrayados (Desde 1998; En el periodo de mediados del siglo XIX).
- Los recursos ideacionales, como entidades propias del campo y relaciones entre ellas (paisaje, representación; transfiguran la galería), se presentan en mayúscula.
- Los recursos de naturaleza interpersonal se presentan en **negrita**, cuando corresponden a evaluaciones inscritas o explícitas, y en **negrita** e *italica* cuando son evaluaciones invocadas.
- Por su parte, el objeto (*target*) de la evaluación se presenta en **negrita** y subrayado, y se etiqueta entre paréntesis cuadrados el tipo más general de evaluación y su polaridad positiva [+] o negativa [-] (**un espacio neutro [apreciación +]**, acorde a los requerimientos de las artes visuales contemporáneas [apreciación +]).


En algunos casos, los recursos textuales, ideacionales e interpersonales pueden solaparse en un mismo fragmento del discurso. El macrogénero presentado integra, como se señaló, tres géneros diferentes. El texto se inicia con un relato (género de la familia de las historias), organizado alrededor de etapas temporales secuenciadas en el tiempo (en el texto, subrayado). Este relato introduce la entidad que será caracterizada a lo largo de las sucesivas instancias del género descripción, de las que se presenta solo un ejemplo. El género descripción se caracteriza, desde un punto de vista ideacional, por desplegar relaciones de elaboración entre distintas entidades, realizadas a través de procesos relacionales mediante las que se presentan características del espacio físico (partes de su composición, como *puertas, salas, plano*). Se observa además un uso limitado de recursos de VALORACIÓN, los que se realizan principalmente de manera evocada—es decir, de forma no explícita (véase Hood, 2010; Martin & White, 2005)—. La descripción se realiza bimodalmente, integrando algunas imágenes. Este es un recurso importante en los textos escritos por los estudiantes de Arte, aunque no será explorado aquí de manera detallada.

Respecto de la escritura académica en específico, dos aspectos son relevantes en relación con los dos primeros géneros del macrogénero: primero, la ausencia de lenguaje técnico propio del campo del Arte y el uso relativamente acotado de recursos de VALORACIÓN, particularmente de apreciación, que se limitan a puntos específicos del texto y no logran construir una prosodia valorativa clara. Estos son dos aspectos en los que se observará un cambio importante en los textos que los estudiantes producen a lo largo de su progresión curricular.

El tercer género que aparecen en el ejemplo corresponde a una reseña. El propósito social de este género es evaluar el atractivo y valor de un texto u objeto semiótico de tal modo que el lector se alinee con la perspectiva que ofrece el autor sobre el objeto (Martin & Rose, 2008; Rothery, 1994). Esta reseña representa de manera adecuada el tipo de escritura que se espera que los estudiantes de Arte vayan desarrollando a lo largo de su proceso de formación. Esta instancia se construye, por una parte, a partir de entidades que pueden ser consideradas como “semi-especializadas” o al menos fuera del sentido común, como *puntales, función estructural, neoclásico*. Igualmente, se observa un uso de abstracciones que podrían considerarse propias del campo de las Artes, como *problemáticas de tiempo, decadencia y restos*. La estudiante se está esforzando por ofrecer una descripción que supere la observación sensorial, aun cuando no cuente necesariamente con los términos técnicos para hacer una caracterización especializada del espacio. Además, en este ejemplo se observa cómo se va construyendo una prosodia valorativa clara a lo largo de esta instancia de género, que parte con la apreciación positiva del proyecto y de la artista para terminar, en la etapa Juicio de la reseña, con una saturación clara

de recursos de apreciación, tanto inscritos (*original, atractiva visual, espacialmente y conceptualmente*) como evocados (*una obra de paradojas*).

7.1. Macrogénero en Curso de Etapa Curricular 1

Género	Etapas/Fases	Extracto de texto
relato		<p>Galería BECH</p> <p><u>En el año 1956</u> nace el Instituto Cultural del Banco del Estado con el propósito de aportar cultura y entretención a los funcionarios. <u>Durante los años 80</u> el Instituto no tenía una línea curatorial definida, más bien, se exhibían trabajos de aficionados y pinturas ligadas a conceptos tradicionales. Fue Francisco Sanfuentes, recién egresado de arte en la Universidad Arcis, quien sugiere un cambio en las exposiciones con propuestas contemporáneas y de artistas jóvenes. <u>Más tarde</u>, Patricia Díaz Inostroza, directora del Instituto, plantea establecer una línea curatorial siguiendo la idea del interés por el arte contemporáneo, con propuestas experimentales y no comerciales. <u>A partir de ahí</u>, nace la Galería BECH, la cual genera un espacio neutro [apreciación +], acorde a los requerimientos de las artes visuales contemporáneas [apreciación +]. <u>Desde 1998</u> la coordinación de la Galería la tiene Paz Carvajal, artista visual egresada de la Universidad Católica, quien mantiene la línea curatorial experimental acorde a las tendencias de arte contemporáneo [apreciación +] y, al mismo tiempo, se amplía la exhibición no sólo a los funcionarios sino también a toda la comunidad en general.</p>
descripción	Clasificación	Caminando [por la Alameda], [a dos cuadras de Plaza Italia] SE ENCUENTRA LA GALERÍA BECH;
	Descripción Fase: espacio del museo	<p>unas puertas de vidrio en un marco de madera con un humilde [apreciación -] cartel a su derecha indicando el nombre de la galería. Al ingresar a esta angosta y alargada sala uno se sumerge en el mundo de la exposición del momento, LAS CUALES HAN TRANSFORMADO momentáneamente LA GALERÍA de formas drásticas [apreciación +]. Nunca se sabe con lo que uno se encontrará [apreciación +] al atravesar estas puertas, ya que las distintas EXPOSICIONES VARÍAN radicalmente [apreciación +] y TRANSFIGURAN LA GALERÍA. Esto es principalmente gracias a la peculiar forma [apreciación +] que POSEE LA GALERÍA, la cual entrega UN ESPACIO acotado [apreciación -] pero con el que puede “jugarse” muy fácilmente [apreciación +], ya que no es el plano de una figura regular, y al ser angosto y alargado permite al receptor sumergirse dentro de la obra [apreciación +]. [. . .]</p> <p>El espacio de la galería puede apreciarse en las siguientes imágenes:</p> 

Género	Etapas/Fases	Extracto de texto
reseña	Contexto	Un proyecto notable [apreciación +] , que hizo buen [apreciación +] uso del espacio y representa bien [apreciación +] el perfil de la galería , fue “Ruina” de María Gabler, una obra pensada específicamente [apreciación +] para este lugar. La obra no solo fue realizada por una persona joven y recién egresada [juicio +] , sino que tiene ese “giro” tan importante [apreciación +] para Paz Carvajal y la galería. “Ruina” partió del interés de María por la condición de “pasillo” que tiene la galería (siendo el espacio intermedio hacia las escaleras y las oficinas), y su ARQUITECTURA con aire NEOCLÁSICO .
	Descripción	Elaboró PUNTALES , como los usados en edificios a punto de colapsar, que imitan el estilo de los PILARES ya presentes en la galería (llegando a confundirse con estos), pero no están cumpliendo ninguna FUNCIÓN ESTRUCTURAL . No ejercen presión, no sujetan nada realmente, son solo decorativos [apreciación -] y además impiden el libre paso [apreciación -] , a través de la galería. Saturan [apreciación -] el espacio y son maquillaje [apreciación -] .
	Juicio	Un SOPORTE que nada sostiene [apreciación -] , un objeto normalmente accesorio [apreciación +] vuelto el centro de atención [apreciación +] . Remiten a la ruina pero son puramente blancas; es una obra de paradojas [apreciación +] . Nos coloca en una ARQUITECTURA que impide el paso [apreciación -] en vez de facilitarlo [apreciación +] , y que no cumple una función clara [apreciación +] . Al mismo tiempo esta distorsión [apreciación +] articula PROBLEMÁTICAS DE TIEMPO, DECADENCIA Y RESTOS, de una manera original, atractiva visual, espacialmente y conceptualmente. [apreciación +]

El ejemplo señala la importancia que se otorga, en el currículum de Arte, al género descripción y al género reseña en la etapa de formación inicial de los estudiantes. Estos géneros involucran, en esta etapa, patrones de lenguaje que dicen relación con la caracterización de objetos basada en la percepción sensorial, por una parte, y, por otra, con la capacidad del escritor estudiante de evaluar los objetos que describe a partir de criterios relativos a su significancia, su composición, su equilibrio, etc. Se observa además que, en términos ideacionales, el lenguaje en esta etapa no alcanza gran especialización, lo que resulta comprensible considerando que los estudiantes están recién familiarizándose con el campo del Arte y por lo tanto están comenzando a adquirir los términos especializados para hablar de los objetos de su disciplina. En este punto del currículum, además, se observa gran variación entre los textos respecto cómo se aborda la tarea, cuestión que puede relacionarse con su falta de experiencia y conocimiento del campo y con las expectativas que se tienen sobre la tarea, sobre el género y sobre la escritura disciplinar en su ámbito de especialización.

En la etapa 2 identificada en el currículum (ciclo de licenciatura), la descripción sigue siendo un género importante en los macrogéneros escritos por los estudiantes de Arte, al igual que los géneros evaluativos. Sin embargo, respecto de estos últimos se observa una transición desde la escritura de reseñas a la escritura del género *interpretación*, cuyo propósito es ofrecer una “lectura” del mensaje de un texto o un objeto semiótico y para de esta manera reconocer y responder a los valores culturales del objeto interpretado (Martin & Rose, 2008). Este género se proyecta hacia la etapa 3 y por lo tanto varía a lo largo de la progresión curricular, particularmente a partir de qué objeto está siendo interpretado y para qué objetivo específico.

Las primeras instancias del género interpretación que escriben los estudiantes se orientan a interpretar una obra en relación con el género o escuela a la que pertenece o a interpretar un motivo pictórico en relación con diferentes obras en una época determinada. En el caso de uno de los cursos de la etapa 2, este género constituye parte de un macrogénero que la comunidad de arte llama “ensayo” y que los estudiantes escriben como parte de la evaluación del curso. En Tabla 7.2, se ofrece un ejemplo de una instancia del género interpretación en uno de los textos analizados.

El género interpretación, tal como se presenta en la Tabla 7.2, se constituye de tres etapas: Evaluación del texto, que hemos llamado aquí “Evaluación del objeto semiótico”, para integrar el tipo de entidad que está siendo evaluada en los géneros de arte; Sinopsis y Reafirmación. En la primera etapa se presenta el mensaje general del texto u objeto semiótico, mientras que en la etapa Sinopsis se escogen algunos aspectos sobre los cuales se profundiza en la interpretación; finalmente, en la última etapa, se vuelve a retomar el mensaje presentado en la primera etapa y se reelabora a la luz de los aspectos analizados. En el ejemplo de la Tabla 7.2, la primera etapa (Evaluación del objeto semiótico) presenta el mensaje del “texto” interpretado, que en este caso corresponde a un tema pictórico—*el paisaje*—y su tratamiento en un contexto particular—*la pintura chilena del siglo XIX*—. En términos ideacionales, el mensaje pictórico interpretado se presenta de manera generalizada, a partir de la referencia a entidades que componen el campo del paisaje—*la naturaleza chilena, su cordillera, sus puertos, playas, praderas y cerros*—así como a entidades que componen el grupo de artistas que trabajan este tema pictórico. En esta etapa se observa además la presencia de entidades más especializadas que en la reseña de la etapa 1, como *soporte* o *representación*. La construcción de un campo más especializado es una característica del género interpretación en este momento curricular, tal como lo señalan otras entidades en las siguientes etapas del género (*contraste, línea, color, etc.*). Estas corresponden a conceptos o elementos propios del oficio pictórico, que el estudiante comienza a integrar como parte de los criterios para la evaluación del mensaje de la obra.

Tabla 7.2. Instancia de Género Interpretación en Etapa Curricular 2

Etapa	Extracto de texto
Evaluación del objeto semiótico	<p>LOS ARTISTAS CHILENOS interesados en el PAISAJE, principalmente PINTORES, tuvieron su nacimiento y apogeo [apreciación +] en el siglo XIX, fue en ese periodo de tiempo cuando despertó el interés de REPRESENTAR la NATURALEZA CHILENA, su CORDILLERA, sus PUERTOS, PLAYAS, PRADERAS y CERROS.</p> <p>Algunos de los PINTORES DE PAISAJE más reconocidos [apreciación +] fueron, PEDRO LIRA, ALFREDO VALENZUELA PUELMA, JUAN FRANCISCO GONZÁLEZ, ALBERTO ORREGO LUCO, ONOFRE JARPA y ALBERTO VALENZUELA LLANOS.</p> <p><u>En el periodo de mediados del siglo XIX y a principios del siglo XX el tema central [apreciación +]</u> de estos artistas es la REPRESENTACIÓN de la NATURALEZA-PAISAJE como problema en el SOPORTE. Tomar el paisaje como excusa para resolver el PROBLEMA de REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD.</p> <p><u>“Un artista de nuestros días compone sus cuadros de otro modo. La clave de ello es algo que entra ante todo por la vista –Pedro Lira.” (Echenique, Cuadros de la Naturaleza en Chile, 2014) [compromiso: proyección]</u></p>
Sinopsis	<p>En las pinturas de Pedro Lira <i>Paisaje con cordillera y vacunos</i> (figura 1) y <i>Paisaje de primavera</i> (figura 2), se ve claramente [gradación] el interés del ARTISTA por REPRESENTAR la LUZ, por medio de CONTRASTES, darle importancia [apreciación +] al COLOR, por sobre la línea, y de REPRESENTAR de manera muy sensible [apreciación +] la ATMÓSFERA creada por el CIELO nublado, la VEGETACIÓN, NEBLINA, en síntesis, su CONTEXTO.</p> <p>Esta es la época en donde el ARTISTA sale a terreno a pintar sus obras, totalmente involucrado [gradación; juicio +] con el LENGUAJE DE LA NATURALEZA “PEINTURE DE PLEIN AIR” (pintura al aire libre) muy utilizada por los PINTORES INGLESES WILLIAM TURNER Y JOHN CONSTABLE.</p>
Reafirmación	<p>Claramente [compromiso: proclamación] Pedro Lira estaba influenciado por las CORRIENTES ROMÁNTICAS del periodo, donde el PAISAJE era un importante motivo [apreciación +] de ese momento artístico, además de las características de REPRESENTAR la LUZ, la importancia del COLOR, la NATURALEZA por sobre el hombre, y la SENSIBILIDAD de REPRESENTAR la ATMÓSFERA.</p>

Desde un punto de vista interpersonal, se observa en el ejemplo el despliegue de recursos variados de VALORACIÓN, como apreciación inscrita (o explícita) y evocada para evaluar diferentes entidades (*artistas, tema pictórico, representación*), el uso de GRADACIÓN para amplificar la evaluación propuesta y, de manera muy saliente, la inserción de otra voz para sostener una afirmación. Tal como se observa en el ejemplo, la presencia de recursos de COMPROMISO

señala la complejización progresiva de patrones interpersonales a lo largo del progreso curricular.

Finalmente, en la etapa 3 del curriculum (finalización de licenciatura), el macrogénero fundamental es la memoria de grado. Este macrogénero corresponde al texto final que los estudiantes de Arte deben producir para licenciarse. El propósito general del macrogénero memoria es describir y analizar la obra personal producida a lo largo de los cursos Taller de Producción de Obra y Taller de Seminario. El conjunto de obras debe ser analizada e interpretada a partir de referentes conceptuales que el artista en formación presenta como relevantes, así como también a partir de las elecciones materiales y de conformación de la obra que se han tomado para producirla. En este macrogénero se integran, tal como se señaló al comienzo, géneros que informan y géneros que evalúan, pero con mayor variedad respecto del tipo de géneros involucrados y también con mayor complejidad respecto de los patrones de lenguaje desplegados.

Una característica clave de la escritura en esta etapa en términos ideacionales es su alto nivel de especialización. Esto se manifiesta tanto en la integración de conceptos técnicos de diferentes disciplinas—en el caso del ejemplo, de la macroeconomía—como en construcción de entidades abstractas, mediante la nominalización. En términos interpersonales, los recursos evaluativos se complejizan y cobran relevancia los recursos de AFECTO para dar sentido a la obra. Esto puede observarse superficialmente en el siguiente fragmento de una memoria centrada en la reflexión sobre la obra pictórica y su relación con el vacío y la melancolía.

Otra perspectiva sobre este dilema social es la **incongruencia [apreciación -]** del **DISCURSO POSTMODERNO**, que es el supuestamente estamos viviendo, con lo que realmente vivimos. .

Uno de los DISCURSOS que tienen la POSTMODERNIDAD es aquel de rechazar los grandes METARRELATOS, las grandes CONSTRUCCIONES FILOSÓFICAS que se habían creado en la MODERNIDAD; por tanto, más que tener un solo discurso, los hay varios: está la importancia de lo fragmentario y transitorio por sobre lo universal, de lo subjetivo por sobre lo objetivo. . . .

Habitar el **vacío [afecto -]**, *buscar un refugio [afecto +]*. El rincón y esos detalles que van apareciendo de escenas interiores, como *el lugar al que se corre para esconderse y encogerse a*

modo de asilo [afecto +], que se ven en la OBRA a través del SOPORTE en donde se pinta: el PAPEL MURAL, que nos habla de lugar, remite a la pared, al *lugar cerrado, a la casa, al interior [afecto +]* sin tener que plasmarlo como tal en la pintura. Habitar estas pinturas, estos **espacios solitarios [afecto -]e irrelevantes [apreciación -]** que aparecen repetitivamente en la OBRA. “Todo rincón de una casa, todo rincón de un cuarto, todo espacio reducido donde nos gusta agazaparnos sobre nosotros mismos, es para la imaginación una soledad” (Bachelard, 1986: 127) **[compromiso: proyección]**.

Desde un punto de vista ideacional, en este fragmento se ejemplifica el uso de términos especializados de diferentes campos (mayúscula). El uso de términos especializados se explica por la exigencia de la memoria de relacionar la producción de obra con referentes conceptuales definidos. Estos referentes pueden provenir de diferentes ámbitos disciplinares, no solo del campo del Arte, por lo que es posible encontrar una variedad de términos especializados, contruidos de diversa forma (tecnicidades o abstracciones). En términos de los recursos interpersonales, en este fragmento se observa el despliegue de recursos de AFECTO evocados para contribuir a la interpretación de la obra propuesta, los que en este ejemplo son incluso más predominantes que los recursos de apreciación que se observan en las etapas anteriores. Esto se debe a que, en esta etapa de la formación, se espera que los estudiantes hayan construido “su propia voz” como artistas, lo que en términos de la escritura se refleja en la mayor diversidad de recursos de que disponen y utilizan para construir sentido alrededor de su obra.

El análisis detallado de los textos escritos por los estudiantes de Arte a lo largo de su curriculum permite identificar, de manera especializada, cuáles son los géneros que constituyen la formación disciplinar de estos estudiantes y de qué manera va progresando en ellos la escritura. Los géneros y patrones más relevantes identificados a partir de este análisis son consistentes con las representaciones sobre la escritura en Arte que los docentes elaboraron en los grupos focales. Así, la presencia de descripciones y reseñas en uno de los cursos de la etapa inicial de la carrera da cuenta de la tendencia predominantemente referencial de la formación en los primeros años. Por otra parte, ya en la segunda etapa curricular se observa un género cuya función principal es plantear una interpretación respecto de una obra, es decir, que supone de manera más predominante el desarrollo de una toma de posición o punto de vista. Los recursos de VALORACIÓN se utilizan de manera constante en los dos ejemplos presentados, independientemente del momento curricular, lo que da

cuenta de una intención por parte de los estudiantes de construir un posicionamiento, en el caso de los ejemplos, respecto del trabajo artístico de otros.

Objetivos de Escritura a lo Largo de la Carrera de Arte

El análisis de las representaciones de los docentes de Arte respecto de la escritura y el análisis lingüístico de los textos escritos por los estudiantes a lo largo de su formación fueron dos pasos fundamentales para la exploración de la escritura en la disciplina. Con estos antecedentes, se generó en trabajo conjunto con docentes y con un comité académico de la facultad, una descripción sintética de los objetivos de aprendizaje en relación con la escritura que son propios de cada etapa curricular. Esta se presenta en Tabla 7.3.

Tal como se observa en la tabla, se identificaron dos etapas o momentos distintivos en relación con los objetivos de escritura, relacionadas con los dos ciclos formativos que involucra el currículum de Arte (Bachiller y Licenciatura). En el primer ciclo, la escritura tiene como propósito principal describir y evaluar el trabajo artístico de otros, mientras que en el segundo ciclo el foco está en la obra artística propia y en la interpretación de esta como una forma de “darle significado.” Esta distinción dice relación con la reorientación del objeto de la formación a lo largo de la carrera que se identificó en los grupos focales y también en el análisis de ejemplares de texto.

Así, en el primer ciclo de la formación, la descripción y evaluación que se realiza de la obra de arte progresa desde un fundamento personal—es decir, basado simplemente en la percepción del autor—hacia una descripción y evaluación basada en fundamentos teóricos—es decir, en el conocimiento especializado sobre el campo del Arte que los estudiantes van adquiriendo mientras avanza su formación. De esta forma, se observa en el primer ciclo la importancia de la formación especializada de los estudiantes como una manera de desarrollar su “mirada de artista” basada en el conocimiento disciplinar del área.

En cambio, en el segundo ciclo, el foco está puesto en la evaluación de la propia obra, de modo de construir una identidad en los estudiantes, que les permita plantear su línea de creación de manera original. Esta identidad de artista está, de todas maneras, fundamentada en el conocimiento disciplinar que los estudiantes han adquirido, pero se constituye también a partir de la capacidad de los estudiantes de “significar” su trabajo, a partir de la integración de conceptos e ideas de otros campos disciplinares o de su propia experiencia personal. Esta progresión de la función que cumple la escritura en ambos momentos identificados se observa tanto en los géneros predominantes en cada momento, así como en los objetivos de estos géneros, los patrones de escritura observados y en las representaciones de los docentes sobre la escritura en la disciplina.

Tabla 7.3. Descripción de Objetivos de Aprendizaje en Relación con la Escritura Académica en Diferentes Ciclos Formativos de la Carrera de Arte

Ciclo Bachiller (I a IV Semestre)	Ciclo Licenciatura (V a VIII)
<p>El estudiante utiliza la escritura para referirse de manera clara a las producciones o experiencias artísticas de otros, con una mirada sensible y un manejo de conceptos iniciales y técnicos del campo del Arte. Además, reconoce en la escritura una herramienta para reflexionar sobre sí mismo y su desarrollo artístico como búsqueda inicial.</p> <p>Se espera que el estudiante sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar las producciones artísticas de otros con períodos de la Historia del Arte y con conceptos teóricos (símbolo, signo, sublime, etc.) del campo del Arte a través de textos escritos. • Describir la producción artística de otros utilizando conceptos técnicos (ritmo, composición, contraste, etc.) del campo del Arte. • Explicar conceptos propios del campo del arte a través de textos escritos. • Reflexionar sobre su propia producción artística a través de textos escritos. • Integrar de forma pertinente fuentes de información del campo del arte en sus textos escritos, que tengan un sentido en un texto particular. • Comunicar de manera escrita aspectos generales de la disciplina utilizando un lenguaje claro que se adecúa a las normas de puntuación, ortografía y al registro propio del contexto académico. 	<p>El estudiante en esta etapa utiliza la escritura para referirse de manera clara a las producciones artísticas propias y de otros, con una mirada sensible y propia y un manejo de redes de conceptos ligados a campos del conocimiento específicos (estética, filosofía, psicología, etc.). Además, reconoce en la escritura una herramienta para reflexionar sobre sí mismo y su producción artística.</p> <p>Se espera que el estudiante sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar las producciones artísticas de otros a través de textos escritos que reflejan una visión personal e integran teorías del campo del Arte, la estética, la filosofía u otras disciplinas humanistas. • Fundamentar la producción artística propia a través de textos escritos que reflejan una visión personal e integran teorías del campo del Arte, la estética, la filosofía u otras disciplinas humanistas. • Reflexionar sobre su propia producción artística a través de textos escritos. • Integrar de forma fluida y pertinente fuentes de información del campo del arte en sus textos escritos, de manera que las citas no sean simplemente decorativas sino que tengan un sentido en un texto particular. • Comunicar de manera escrita aspectos generales de la disciplina utilizando un lenguaje claro que se adecúa a las normas de puntuación, ortografía y al registro propio del contexto académico.
<p>Géneros característicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha bibliográfica • Reseña de obra • Entrevistas a artistas • Pruebas de desarrollo • Bitácora • Autobiografía • Ensayos breves • <i>Statement</i> inicial 	<p>Géneros característicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayos • Informes de investigación • Tesina • Memoria • <i>Statement</i>

Conclusión

El presente trabajo propone una aproximación teórica y metodológica que integra enfoques de tradiciones diversas pero complementarias, las que en conjunto permiten enriquecer la mirada respecto de la noción de género en contextos académicos. Comprender la especificidad y diversidad de los géneros, así como su rol en la formación académica exige aproximaciones desde diversas perspectivas y fuentes de información. Por ello, en esta investigación aplicada se integra, por una parte, una indagación cualitativa sobre el rol de la escritura a lo largo de la carrera a partir del marco conceptual de la teoría de sistemas de actividad. Esto permitió comprender el contexto en el que los géneros circulan y los propósitos sociales específicos que les dan sentido, según la perspectiva de miembros claves de esa comunidad: los docentes. Por otra parte, este trabajo incorpora también el análisis lingüístico de los géneros a través de una teoría funcional del lenguaje (LSF). Esto permite comprender cómo se relaciona el nivel de contexto con realizaciones específicas en el nivel discursivo y léxico-gramatical, provistos por el análisis desde la LSF. Además, esto resulta de un valor pedagógico fundamental por cuanto posibilita la identificación de los patrones a partir de los cuales los géneros se organizan para luego promover su enseñanza a lo largo de la carrera y/o generar material didáctico para estudiantes que explicita algunos de los recursos semióticos relevantes en la disciplina. Ahora bien, debe considerarse que este trabajo no incorporó la perspectiva de los estudiantes, aspecto que futuras investigaciones podrían integrar a fin de comprender de manera más integral el sistema de la formación en una carrera de Arte.

Este trabajo contribuye una rica descripción de un caso de escritura en el ámbito del Arte, disciplina que no ha sido considerada de manera sistemática en la literatura en el campo de la alfabetización académica y del discurso especializado en español. En este sentido, se pretende ofrecer una exploración inicial sobre la escritura en las Arte y, particularmente, sobre la manera en que esta escritura se relaciona con el proceso de aprendizaje de los nuevos miembros de este campo disciplinar, en contextos de educación institucionalizada. Desde el punto de vista del discurso especializado, este trabajo contribuye a comprender al menos de forma inicial la naturaleza de la escritura en el campo del Arte, a partir de la descripción lingüística detallada de los textos a lo largo del curriculum, así como de las percepciones de los docentes. Desde el punto de vista de la alfabetización académica, el trabajo permite orientar decisiones pedagógicas para la enseñanza de la escritura en esta disciplina, comprendiendo su rol como artefacto mediador para el aprendizaje disciplinar, la manera en que progresa curricularmente y los objetivos que cumple en

cada etapa. Asimismo, el trabajo tiene como propósito ofrecer una alternativa teórica y metodológica para la investigación en el campo de la enseñanza de la escritura académica, asumiendo que el posicionamiento teórico, incluso cuando integra perspectivas aparentemente disímiles, resulta fundamental para abordar las preguntas que este campo nos impone para la tarea docente y, en términos más amplios, para el diseño de estrategias de alfabetización basada en evidencia y conocimiento especializado.

Referencias

- Ávila Reyes, N., González, P., & C. Peñaloza. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Barton, D., & Tusting, K. (2005). *Beyond communities of practice language, power and social context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554>
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203393277>
- Bazerman, C. (2012). Genre as social action. En J. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 226-238). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809068>
- Bazerman, C. (2013). Knowing where you are: Genre. En C. Bazerman (Ed.), *A rhetoric of literate action: Literate action volume 1* (pp. 21-42). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2013.0513>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge University Press.
- Farr, M. (1993). Essayist literacy and other verbal performances. *Written Communication*, 10(1), 4-38. <https://doi.org/10.1177%2F0741088393010001001>
- Gee, P. (1989). What is literacy? *Journal of Education*, 171(1), 18-25. <https://doi.org/10.1177/002205748917100102>
- Gee, P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Farmer Press.
- Giudice, J. (2013). La narración del periodo 1976-1983 en los manuales de Ciencias Sociales argentinos: tipo de lenguaje y elección genérica. En E. I. Moyano

- (Coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: Una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 297-332). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230274662>
- Jara Solar, I. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomazein*, 28, 72-87. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.05>
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203186268>
- Marinkovich, J., & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 85-104. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100005>
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins
- Martin, J.R. (1993). Life as a noun: Arresting the universe in science and humanities. En Halliday, M.A.K y Martin, J.R. (Eds.), *Writing science: Literacy and discursive power*. The Falmer Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203885734>
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167. <http://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Montes, S., & Vidal Lizama, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, 73-90.
- Montes, S., & Álvarez, M. (2021). ¿Cómo dialogar críticamente con las fuentes? Herramientas de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad académica. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad: herramientas para docentes* (pp. 151-202). Editorial Universitaria.
- Moyano, E. I. (2010). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad*, 4(2), 294-331.
- Moyano, E. I. (2012). Argumentación en Economía: Negociación de una interpretación. *RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, 17(1/2), 1-12
- Moyano, E. I. (2013). Géneros y discurso en los manuales de Biología: construcción del conocimiento y la actividad científica. En E. I. Moyano (Coord.), *Aprender ciencias y humanidades: Una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 229-296). Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Moyano, E. I. (2014). La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomazein I(NE)*, 161-185. <http://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.4>
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(58), 709-734.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F., & Montes, S. (2022). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomazein*, 54, 179-202. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05>
- Navarro, F., Uribe Gajardo, F., Montes, S., Lovera Falcón, P., Mora-Aguirre, B., Álvarez Cruz, M., Castro, C., & Vargas Pérez, S. (2021). Transformados por la escritura: Concepciones de estudiantes universitarios a través del currículum y de las etapas formativas. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research. Toward an equal academic exchange* (pp. 261-285). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404.2.11>
- Olaizola, A. (2011). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Reflexión Académica*, 16, 61-66.
- Oteiza, T. (2013). Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de historia. En E. I. Moyano (Coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. La mediación del lenguaje escrito y otros sistemas semióticos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la escuela.* (pp. 367-398). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Oteiza, T., & Achugar, M. (2018). History textbooks and the construction of dictatorship. En E. Fuchs & A. Boch (Eds.), *Palgrave Handbook of Textbooks Studies* (pp. 305-318). Palgrave. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1>
- Parodi, G. Julio & C. Vazquez-Rocca, L. (2016). Los géneros del Corpus PUCV-UCSC-2013 del discurso académico de la economía: el caso del Informe de Política Monetaria. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 15(2), 179-200.
- Parodi, G., Boudon, E., & Julio, C. (2014). La organización retórica del género Manual de Economía: un discurso en tránsito disciplinar. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(2), 133-163.
- Quiroz, B. (2014). *Conectores/conjunciones estructurales en español*. Proyecto VRI.
- Rodríguez Ávila, Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 147-159.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in schools in English. Write it Right resources for literacy and learning*. Metropolitan East Disadvantaged School Programs.
- Russell, D., & Yañez, A. (2002). Teoría de la actividad histórico-cultural vygotskiana y la teoría del sistema de géneros: Una síntesis sobre la escritura en la educación formal y la escritura en otras prácticas sociales. *Entre Lenguas*, 8(1), 67-82.

- Russell, D. R. 2010. Writing in multiple contexts. Vygotskian CHAT meets the phenomenology of genre. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 353-364). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203892329>
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Trimbur, J. (1990). Essayist literacy and the rhetoric of deproduction. *Rhetoric Review*, 9(1), 72-86.
- Venegas, R., Meza Guzmán, P., & Martínez-Hincapié, J. D. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(1), 153-179. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832013000100008>
- Vidal Lizama, M. (2020). Aproximación al ensayo académico como género de formación en Ciencias Sociales: el caso de Sociología. *DELTA*, 36(4), 1-26. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2020360405>
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. En R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). Plenum Press.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52- 66.
- Zunino, C., & Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. (pp. 61-78). Universidad Nacional de General Sarmiento.