



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Pedagogía en Castellano y Comunicación

La organización retórica del género *Extracto Disciplinar* en Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación de colegios públicos y privados

Tesis para Optar al Grado de Licenciado en Lengua y Literatura
Hispanica

Alumno: Gustavo Ortega Sánchez

Becario Proyecto Fondecyt 1160094

Profesor guía: Dr. Romualdo Ibáñez Orellana

Viña del Mar, noviembre-2016

Agradecimientos

A mi madre, Marta Sánchez, por ser un pilar fundamental en mi vida y por dar más de lo que podía para verme convertido en un profesional.

A mi padre, Genaro Ortega, por brindarme alegrías cada vez que estaba triste y apoyarme en todas mis decisiones.

A mi wely querida, Rosa Pavez, por ser el mayor tesoro que la vida me pudo entregar. Otra meta cumplida.

A mi hermana, Ely, por estar siempre presente, tanto en lo económico como en lo personal, cada vez que lo necesité.

A mi compañera de vida, Lesly, por darme las mayores alegrías y felicidad durante todo este proceso.

A la familia de mi compañera de aventuras, en especial a Sra. Isabel y Sra. Sara, por las infinitas ayudas y por hacerme cosas ricas cuando tenía hambre.

A mi familia viñamarina, Rosita, Pato, Chas, Toco y Pauly, por hacerme partícipes de sus penas y alegrías como uno más de los suyos y por brindarme infinitas ayudas.

A mi familia en general, primos, tíos (as), sobrino, cuñado, etc. por darme ánimo cada vez que me veían agobiado.

A mi profesor guía, Romualdo Ibáñez, por sus acertados consejos y apoyo constante en esta etapa.

Índice

1.	INTRODUCCIÓN.....	5
2.	MARCO TEÓRICO.....	8
2.1.	Capítulo I: el <i>ED</i> como género del conocimiento del texto escolar.....	8
2.1.1.	El estudio del Texto Escolar	8
2.1.2.	Discurso pedagógico	11
2.1.3.	Concepciones de Texto Escolar	16
2.1.4.	Género ED	20
2.1.4.1.	Propósito comunicativo del género ED	21
2.1.4.2.	Función en el Texto Escolar	21
2.1.4.3.	Organización Discursiva.....	22
2.1.4.4.	Organización Semiótica	22
2.2.	Capítulo II: organización retórica del género <i>ED</i>	24
2.2.1.	Género discursivo	24
2.2.1.1.	Desde la perspectiva de Bajtin (1999).....	24
2.2.1.2.	Desde la perspectiva de las Lenguas para Propósitos Específicos	25
2.2.1.3.	Desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF)	26
2.2.1.4.	Desde perspectivas Psico-socio-discursivas.....	27
2.3.	MODELO CARS.....	28
3.	MARCO METODOLÓGICO	30
3.1.	Tipo de investigación	30
3.2.	Preguntas de investigación	30
3.3.	Objetivos	30
3.4.	Procedimientos	31

3.4.1.	Corpus	31
3.4.2.	Marco de análisis	32
3.4.3.	Proceso de análisis manual	34
3.4.4.	Validación del análisis retórico del género ED	34
4.	RESULTADOS	36
4.1.	Presentación de la ocurrencia del género <i>ED</i>	36
4.1.1.	Ocurrencia del género ED.....	36
4.1.2.	Ocurrencia según el curso e institución	36
4.2.	Descripción y comparación de la configuración retórica del género <i>ED</i>	38
5.	Conclusión	43
6.	Referencias bibliográficas.....	46
7.	Anexos	51

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, entre las variadas herramientas pedagógicas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos escolares, una de las más importante es el Texto Escolar (en adelante TE). Debido a su relevancia, el TE ha sido ampliamente estudiado desde distintas disciplinas y con una gran diversidad de propósitos (Apple, 1980; Amaya & Mardones, 2010; Urzi, 2009; Huarcaya, 2012; Ramírez, 2003; Bonilla, 2009; Oteiza, 2009; Ramírez, 2012; Lomas, 1999; Morales, 2009; Galvalisi, 2009; Rivera, 2009; Ortega de Hocevar, 2009; Nieto, 2009; Gallardo, 2009; Morgado, 2014). Para los especialistas que se han dedicado a estudiarlo desde una perspectiva lingüística, el TE es entendido como un macrogénero discursivo, cuyo macropropósito comunicativo consiste en instruir en conocimientos tanto de tipo declarativos como procedurales, propios de una disciplina (Christie, 2002; Martin & Rose 2008, Ibáñez, 2007). De acuerdo a los planteamientos de Rose (2014), este macrogénero del Discurso Pedagógico se articula a partir de géneros subsidiarios que aportan a la consecución de su propósito comunicativo y que pueden clasificarse en dos grandes grupos: Géneros Curriculares (GCU), utilizados para regular las actividades pedagógicas y Géneros del Conocimiento (GCO), utilizados para transmitir contenidos disciplinares de manera recontextualizada. A partir de estos planteamientos, es posible deducir que los GCU tienden a ser comunes a todas las asignaturas, mientras que los GCO tienden a variar dependiendo de la disciplina. Junto con lo anterior, según los datos obtenidos en el marco del proyecto de investigación Fondecyt 1160094, el GCO más importante del TE es el género *Extracto Disciplinar* (ED), ya que, independiente de la asignatura, es el principal medio por el cual se presentan los contenidos disciplinares (FONDECYT 1160094).

Cabe destacar que la importancia del TE no solo se ve reflejada en una gran cantidad de investigaciones, sino también, en las inversiones económicas para su producción y distribución. En el año 2015, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) entregó 17 millones de TE que beneficiaron a un total de 3.200.000 estudiantes. Según el MINEDUC, esta distribución posibilita la igualdad de condiciones en los jóvenes, sin importar su

condición social ni territorial. Desde esta perspectiva, se puede asumir que el TE es el principal medio por el cual el Currículum Nacional llega a la sala de clase, representando, así, un instrumento de democratización del conocimiento (MINEDUC, 2009). Sin embargo, y a pesar de ser entendido como un instrumento de democratización e igualdad, llama la atención que, en Chile, las editoriales ofrezcan versiones diferentes de TE para establecimientos privados y para establecimientos públicos. Más precisamente, mientras los colegios públicos trabajan con TE entregados gratuitamente por el Estado de Chile para las asignaturas que el MINEDUC (2009) considera centrales (Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias, Historia e Inglés), los colegios privados emplean otros TE que, en muchas ocasiones, corresponden a versiones diferentes, elaboradas por las mismas editoriales que obtuvieron las licitaciones realizadas por el MINEDUC.

Por todo lo anteriormente planteado y tomando en cuenta 1) la importancia del TE como herramienta de democratización del conocimiento, 2) la necesidad de conocer los géneros discursivos que vehiculan el conocimiento en el TE, 3) la centralidad del género *ED* para comunicar el conocimientos, cabe cuestionarse: ¿qué características tiene el género *ED*? ¿existe diferencia entre los ejemplares del género *ED* presentes en los TE que utilizan colegios particulares y públicos?

Para dar respuesta a las interrogantes ya presentadas, esta investigación tuvo como objetivo comparar el género *ED* presente en los TE de Lenguaje y Comunicación que utilizan colegios particulares y públicos. Se decidió estudiar la asignatura de Lenguaje y Comunicación, debido a la importancia del lenguaje en cualquier proceso educativo. Según el MINEDUC (2009) el desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos principales de la educación, pues constituye una herramienta a través de la cual el ser humano construye y aprende del mundo que lo rodea.

Para alcanzar el objetivo, se realizó un estudio basado en corpus y de carácter cualitativo. El corpus estuvo conformado por un total de 10 TE utilizados en colegios públicos y privados, correspondiente al segundo ciclo de Educación básica (5° a 8°) entre el año 2015 y 2016. Se seleccionó estos cursos, debido a que tal como queda de manifiesto en el artículo 7° de Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962) “la enseñanza básica

es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios”.

Para llevar a cabo el estudio, se comparó la organización retórica (Swales, 1990; Bhatia 1993; Jara, 2009; Parodi, 2014; Ibáñez, Moncada & Santana, 2015; Tapia & Burdiles, 2012) del género *ED* de los TE utilizados en establecimientos públicos y privados. Para la caracterización del género, se identificaron tres movidas retórica (Activación, Presentación y Aplicación), las cuales fueron trianguladas por evaluadores expertos.

Esta tesis se organiza de la siguiente manera. En el primer capítulo, se presentan las investigaciones lingüísticas cuyo objeto de estudio ha sido el TE. Además, se exponen los conceptos teóricos fundamentales que servirán de sustento para este estudio. En segundo Capítulo, se detalla el marco metodológico seleccionado para la realización de esta investigación. En el tercer capítulo, se presentan los resultados de esta investigación. Por último, se realiza una discusión de los resultados obtenidos y se presentan las conclusiones obtenidas tras la realización del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Apartado 1: el *ED* como género del conocimiento del TE

Este apartado incluye un estado del arte de las investigaciones lingüística cuyo objeto de estudio ha sido el Texto Escolar. De igual manera, se definen los conceptos fundamentales que servirán de sustento para el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, se presenta la concepción de Discurso Pedagógico. En segundo lugar, se define el TE entendido como macrogénero del Discurso Pedagógico. Posteriormente, se caracteriza el género *ED*. Luego, se presentan definiciones de géneros discursivos desde variadas perspectivas. Por último, se presenta el modelo *CARS* (Swales, 1990) para el análisis de los géneros discursivos.

2.1.1. El estudio del Texto Escolar

El Texto Escolar, debido a su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su función democratizadora del conocimiento, ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas y con variados propósitos. King (2007) realizó una investigación multidimensional de la oralidad para la enseñanza del inglés con el objetivo de determinar el grado de adecuación del discurso oral presente en Textos Escolares. Para determinar el grado de semejanza de los discursos orales con el discurso espontáneo, propios de conversaciones del inglés, se recopiló un corpus de 298 discursos orales. Los Textos Escolares seleccionados pertenecían tanto a los distribuidos gratuitamente por el MINEDUC y a aquellos utilizados por tres colegios particulares de Viña del Mar. El marco de referencia para el conteo de frecuencia y conteo de co-ocurrencia de las variaciones lingüísticas fue es propuesto por Biber (1988,2004). Los resultados de dicha investigación arrojaron que si bien los Textos Escolares presentan los mismos rasgos lingüísticos del discurso oral, existen diferencias significativas entre ambos tipos de textos escolares en algunas de las dimensiones abordadas.

De igual manera, González (2007) estudia cómo la noción de Discurso Público es abordado en los Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación de 4° año medio. Para ello, se comparan las definiciones de Discurso Público propuestas en cinco TE de este subsector y nivel. Como resultado, se pudo identificar una gran heretogeneidad en los significados, lo cual, en términos del autor, evidencia una falta de consolidación de ciertos contenidos lingüísticos-discursivos.

De igual forma, Moss, Natale & Oteiza (2009) realizan un revisión de los TE con el objetivo de explorar las relaciones existente entre los rasgos lingüísticos, discursivos y multimodales de los TE. Particularmente, estudian la incidencia que tiene el lenguaje de los TE en los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando o dificultando la comprensión de los contenidos. Para llevar a cabo este estudio, se seleccionaron TE en uso de tres países de América Latina: Argentina, Colombia y Chile, en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Para esto, se brindan ejemplos de cada uno de los hallazgos encontrados.

Pereira & González (2011) llevaron a cabo un análisis descriptivo de los Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación a través de una perspectiva multimodal (MADETEC) con el propósito de describir en estos manuales la relación existente entre el lenguaje verbal-escrito y lenguaje icónico. MADETEC es un instrumento de análisis multimodal diseñado en función de los textos de Lenguaje y Comunicación de enseñanza básica. El objetivo principal de este instrumento consiste en describir el Texto Escolar de acuerdo a los géneros que lo componen, las imágenes y las relaciones que mantienen entre ellas y las vinculaciones entre lenguaje icónico y verbal. Para el desarrollo de la investigación, se elaboró un corpus de Textos Escolares de 5° y 6° básico de Lenguaje y Comunicación. Tras el estudio, los autores concluyeron que la relación existente entre el lenguaje icónico en relación con el lenguaje verbal son, mayoritariamente, de complementariedad y función estética, es decir, no aportan significados por sí solas.

Muy ligado a lo anterior, Gómez y López (2014) analizan las imágenes presentes en los Textos Escolares de historia con el objetivo de diseñar un instrumento de análisis que posibilite conocer el uso que los Textos Escolares de Ciencias Sociales, Geografía e Historia hacen de las imágenes como recurso pedagógico. Para ello, se seleccionaron

imágenes presentes en Bloque II. *Bases históricas de la sociedad actual* del currículo de 4º año de tres editoriales más utilizadas en España (Edebé, Santillana y Vicens Vives). Los resultados de esta investigación arrojaron que las imágenes más comunes son obras pictóricas, cuya funcionalidad es más bien estética.

González (2014) estudia los TE con el propósito de realizar un acercamiento crítico a los TE que permita saber el enfoque discursivo que subyace tras las tareas que se proponen; si se adaptan o no a las ideas actuales sobre el aprendizaje de la escritura y qué modelos de escritura se adoptan. Para lo anterior, se seleccionaron dos TE de Lengua castellana y Literatura destinado a los alumnos del primer curso de la Secundaria (11-12 años). En este sentido, la autora manifiesta que los TE referentes a trabajar la habilidad de escrita no consideran el modelo de enseñanza en la que los géneros discursivos actúan como ejes centrales de la programación. Por el contrario, los géneros discursivos aparecen siempre de manera subsidiaria a los tipos textuales.

Morgado (2014) realiza un estudio terminológico de los Textos Escolares de Historia y Geografía durante el período 2002-2014 con el objetivo de Analizar la terminología empleada en los manuales de historia para referirse al tema del golpe de estado y dictadura militar entre el período 2002-2014. Los resultados obtenidos arrojan que a nivel textual las selecciones escogidas para referirse al concepto Golpe de Estado son mayoritariamente estables en el tiempo. A nivel intratextual, destaca en concepto Golpe Militar, pues difiere del resto al presentar un panorama más heterogéneo.

Por último, Pinuer & Oteíza (2016) estudian el TE con el propósito de evaluar la capacidad comunicativa de la gramática en la construcción del discurso pedagógico de la historia, examinando la contribución del adverbio en —mente (categoría), la nominalización (construcción) y el orden oracional (taxema) en la representación discursiva de la historia reciente de Chile. Para ello, se analizaron dichos factores en la representación de actores, eventos, procesos y circunstancias trabajados en los TE de Historia para describir el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), el Golpe de Estado (1973) y la Dictadura Militar de Augusto Pinochet (1973-1990). Para desarrollar esta investigación, se seleccionaron TE de sexto año básico y de tercer año medio. Los resultados arrojan que las

propiedades de adverbios largos, nominalización y orden oracional se utilizan para la construcción subjetiva de la historia.

2.1.2. Discurso pedagógico

Desde la Antigüedad Clásica, el discurso dialógico ha estado en estrecha vinculación con los procesos educativos. Sócrates, a través de la Sofística, utilizó el lenguaje oral como instrumento para la transmisión de conocimiento, representando el diálogo como el arte para el descubrimiento de la verdad. De igual manera, en la época contemporánea del mundo occidental, se continúa estudiando y cuestionando la forma en que se transmite y concretiza el conocimiento. En este contexto, se plantea el concepto de Discurso Pedagógico.

El Discurso Pedagógico ha sido abordado desde distintas áreas, lo que trae consigo las distintas concepciones en su significado. Desde la pedagogía, el Discurso Pedagógico es comprendido como la mediación que realiza el docente a través de sus discursos, tanto orales como escritos, con el fin de alcanzar el mayor grado de alfabetización de sus aprendices. Leal (2009) define Discurso Pedagógico como un medio dialógico intersubjetivo mediante el cual se transmiten conocimientos y, debido a su carácter pedagógico, busca alcanzar el aprendizaje de los alumnos.

En esta misma línea, Carvajal, Fajardo & Pedraza (2008) afirma que el término Discurso Pedagógico es, esencialmente, un discurso recontextualizado proveniente de las ciencias que pretende ser transmitido con fines pedagógicos. En el proceso de recontextualización, se debe comprender Discurso Pedagógico como un medio de comunicación que aborda, desde una primera instancia, la relación que mantiene el docente con su propio conocimiento disciplinar, lo cual trae como consecuencia la elaboración de un marco regulador. En otros términos, según el conocimiento que posea el profesor a partir de sus propias experiencias, elaborará un marco de referencia frente a la calidad y profundidad de los contenidos que abordará en sus clases.

Otra cualidad de este tipo de discurso es la articulación existente entre el marco de referencia de los docentes con las instituciones que lo norman, es decir, los enunciados del profesor no solo deben remitir a sus objetivos personales, sino que además, deben estar en relación con los estipulado por los centros de educación a los que pertenezca. De esta forma, los signos elaborados en las aulas y en los discursos de los docentes deben estar en vinculación con una predeterminada significación cultural y social.

Para la sociología, el Discurso Pedagógico es entendido como “a principle for appropriating other discourses and bringing them into special relation with each other for the purposes of their selective transmission and acquisition” (Bernstein, 1968, citado en Bernstein, 1990). Como se puede apreciar, el Discurso Pedagógico posibilita la apropiación de otros discursos (discurso matemático, químico, biológico, etcétera), para luego seleccionarlos y transmitirlos en contextos pedagógicos.

Al comprender que el Discurso Pedagógico es entendido y definido a partir de otros discursos, Bernstein (1990) afirma que el Discurso Pedagógico es un discurso sin discurso, es decir, que solo cumple la labor de recontextualizar a otros discursos, creando contextos nuevos, con sus propias reglas, objetivos, relación e identidad. De esta forma, el Discurso Pedagógico, en términos de Bernstein (1990) “pedagogic discourse as: “a principle for appropriating other discourses and bringing them into special relation with each other for the purposes of their selective transmission and acquisition”.

Desde la misma perspectiva sociológica, el Discurso Pedagógico es entendido como organismos de “control simbólico” que posibilitan la selección distribución de los contenidos acorde a una cultura. De igual manera, Bernstein (1990) entiende el Discurso Pedagógico como el principal dispositivo para explicar las acciones de *producción*, *recontextualización* y *reproducción* del conocimiento.

En este sentido, el Discurso Pedagógico circula en tres instancias comunicativas. La primera se desarrolla en el campo de la *producción*, en la cual el conocimiento se posiciona en centros de alta especializaciones, tales como universidades o academia, con el propósito de reformular o plantear discursos propios de una disciplina. Luego, la segunda instancia comunicativa se lleva a cabo en el campo de la *recontextualización*, en donde las

organizaciones estatales encargadas de la elaboración del currículum, seleccionan y reubican el conocimiento especializado, transformándolo en conocimiento educativo. La última instancia comunicativa se desarrolla en el campo de la *reproducción*, en la que el conocimiento ya recontextualizado se transite, principalmente en centros educativos, con un propósito pedagógico. De esta forma, el Discurso Pedagógico constituye un medio de interacción entre el conocimiento especializado y el conocimiento recontextualizado transmitido con fines pedagógicos.

De esta forma, el Discurso Pedagógico constituye una manera de comunicación entre el discurso especializado y el con fines pedagógicos. Cabe destacar que existe un orden mayor que condiciona la transmisión del discurso recontextualizado. El orden mayor constitutivo del Discurso Pedagógico se define, en términos de Bernstein (1990), como *discurso regulativo* y *discurso instruccional*. El primer discurso tiene por objetivo sistematizar la forma en que se construye un orden, las relaciones y la identidad social. El segundo discurso tiene por función regular el desarrollo de competencias y habilidades. En términos de Bernstein (1990, cit. en Christie, 2002)

[...]We shall define pedagogic discourse as the rule which embeds a discourse of competence (skills of various kinds) into a discourse of social order in such a way that the latter always dominates the former. We shall call the discourse transmitting specialised competences and their relation to each other instructional discourse, and the discourse creating specialised order, relation and identity regulative discourse.(Bernstein, 1999, cit. en Christie 2002)

A su vez, Christie (2002) reformula la función del Discurso Pedagógico, entendiéndolo como regulación con dos dimensiones. La primera dimensión, la regulativa, se vincula con las normas establecidas por las instituciones y las relaciones interpersonales que se deben respetar en el colegio y en la sala de clases. Como se puede apreciar, esta dimensión tiene un carácter regulativo e instrumental que posibilita la elaboración y planificación de clases, permitiendo direccionar el tipo, la velocidad y propósito de las actividades. La segunda dimensión, la instruccional, establece normas de comportamiento referidos a la manera en que se transmite y razona la información (Christie, 2002).

Como consecuencia de dicha reubicación o recontextualización del conocimiento, las teorías disciplinares son reformuladas, lo que trae consigo nuevas significaciones de las mismas. No obstante, esta reformulación del saber, lejos de ser una situación fortuita o azarosa, responde a principios estructurados del poder social de la clase dominante, quienes los utilizan con el propósito de legitimar y perpetuar sus mecanismos de poder. (Bernstein, 1990).

Otra perspectiva para el estudio del Discurso Pedagógico ha sido la Teoría del Registro y Teoría del Género. Los lingüistas sistémicos-funcionales definen Discurso Pedagógico mediante la noción de registro (Halliday, 1989). De acuerdo a la perspectiva funcionalista del lenguaje, las concepciones lingüísticas están en estrecha vinculación al contexto de situación del hablante. Según Halliday (1989), las opciones de significados que configuran el sistema lingüístico que organizan en tres componentes fundamentales que él denomina metafunciones. La primera de esta, la ideacional, se refiere a la interpretación y organización su experiencia del mundo real. La segunda, la interpersonal, hace alusión a las formas representacionales de la relación de los hablantes. La última, textual, es la que regula a las otras dos, permitiendo que los hablantes elaboren textos pertinentes al contexto de producción.

Este modelo del lenguaje se vincula con la organización del contexto de situación, específicamente, con los tres conceptos del contexto que influyen en las elecciones lingüísticas. El primero de ellos, *campo*, se refiere a la temática del discurso, lo cual involucra el grado de conocimiento y familiaridad que posean los interlocutores en relación con el tema abordado. Este concepto afecta, principalmente, al tipo de vocabulario empleado y al uso gradual de tecnicismo y lenguaje cotidiano. El segundo concepto, *modo*, hace referencia al canal y las limitaciones que este presenta en la producción del discurso, principalmente, entre las diferencias de lengua oral y escrita. El último, *tenor*, involucra las actitudes de los hablantes respecto al mensaje y la relación que guardan entre ellos.

Para Halliday (1989), la noción de registro permite dar cuenta de la relación entre las concepciones lingüísticas con la organización del contexto de situación. Así, el campo está reflejado en los significados experienciales del texto (metafunción ideacional); el tenor, con

los significados interpersonales (metafunción interpersonal y el modo, con los significados contextuales (metafunción textual)

Desde la Teoría del Género, Martin (1992, cit. en Rose, 2014) propone un nivel contextual de abstracción mayor que incorpore las metafunciones del lenguaje y las variables contextuales. Dicha abstracción recibe el nombre de género discursivo. La Figura 2 representa la relación entre registro y género como un conjunto que círculos interconectados.

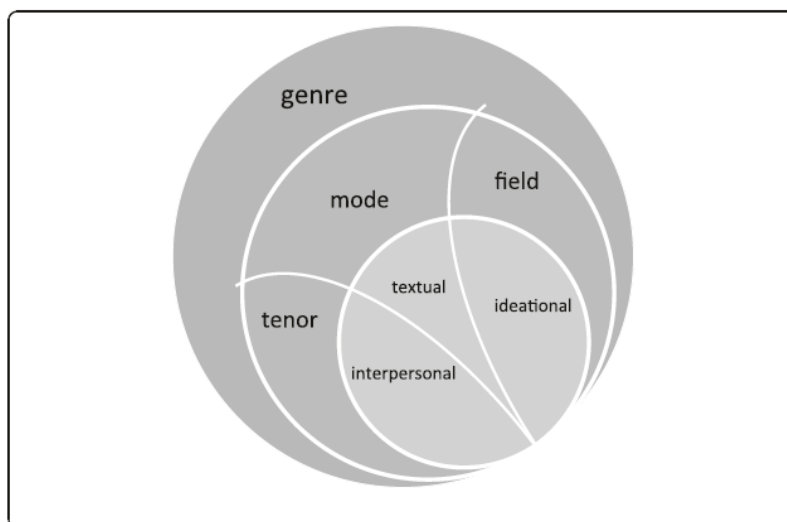


Figura 1: Relación registro y género

Como se puede apreciar en la figura 2, los círculos están estrechamente relacionados, en donde las variables contextuales de campo, tenor y modo se distinguen a nivel de registro y se realizan en las funciones interpersonales, ideacionales y textual del lenguaje. A su vez, dichas variables conforman géneros discursivos.

En este marco, el Discurso Pedagógico se reconfigura y redefine como registro pedagógico con sus respectivas variables contextuales (*Campo*, disciplina escolar, *Tenor*, relación profesor-alumno y *Modo*, lenguaje y otros recursos semióticos). A su vez, el registro pedagógico se reconfigura dependiendo del Campo o temática abordada recibirá distintos nombres: registro pedagógico matemático, registro pedagógico de Biología, entre otros (Christie, 2002). Como consecuencia, si se considera género discursivos como

configuraciones recurrentes de las variables del registro, se puede distinguir dos tipos de géneros pedagógicos: del Conocimiento y Curriculares. Dichos géneros se explicitarán en el siguiente punto.

Para los objetivos de esta investigación, entenderemos Discurso Pedagógico tomando referencia a las perspectivas educativas, sociológicas y lingüísticas. En términos más precisos, Discurso Pedagógico es entendido como un discurso de control simbólico que rige la selección de los contenidos y, que a su vez, posibilita la recontextualización y la reubicación del conocimiento con fines pedagógicos mediante integración de variados géneros curriculares.

2.1.3. Concepciones de Texto Escolar

Como se explicitó en el punto anterior, el Texto Escolar es el instrumento pedagógico por excelencia que permite la realización del Discurso Pedagógico en las aulas chilenas. Dicho instrumento ha sido definido desde distintas perspectivas y por diversos autores, quienes han demostrado la labor que desempeña en contextos educativos y fuera de estos. Así, en su definición más amplia, Moya (2008:137) señala que el Texto Escolar se define como "el libro que sirve en las aulas para que a través de él estudien y aprendan los escolares". De igual forma, desde las concepciones teóricas de la Semiótica, Sociología y Lingüística, el Texto escolar es entendido como:

[...] materiales impresos que organizan secuencialmente el contenido, condensan información y la presentan gradualmente, tanto en palabras como en imágenes; presentan actividades y ejercicios a fin de trascender el puro nivel informativo, evalúa permanentemente el logro de los objetivos y en algunos casos, se enfrenta a los estudiantes con preguntas y problemas que los obligan a ir más allá del texto. Mediante el diseño gráfico, toda esta lógica interna debe hacerse visible y tomar forma en la diagramación y presentación externa del libro (Peña, 1989: 32)

Como lo afirman los autores ya mencionados, el Texto Escolar es comprendido como aquel material físico que permite la transmisión, progresión y evaluación de los contenidos. También, en esta herramienta se organizan secuencialmente las distintas habilidades y contenidos conceptuales a partir de varios sistemas semióticos.

Desde una perspectiva pedagógica, el Ministerio de Educación –MINEDUC– (2009) sostiene que el TE es una herramienta didáctica que entrega contenidos y actividades

pertinentes para cada nivel educativo con el propósito de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes:

El Texto del Estudiante es una herramienta activa, por su naturaleza propia, al disponer de contenidos, actividades y recursos pertinentes para un aprendizaje significativo. El o la docente pueden hacer uso del Texto, la guía y otros Textos complementarios como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, para que los y las estudiantes accedan de manera progresiva a las habilidades, conocimientos y actitudes propias de cada asignatura (MINEDUC, 2009).

Tal como propone el MINEDUC (2009), el TE es una herramienta indispensable en los establecimientos educativos, puesto que favorece en gran medida el aprendizaje de los estudiantes al entregar de manera progresiva los contenidos de acuerdo al nivel y a la disciplina abordada. Asimismo, el TE es una herramienta que sirve de apoyo para las prácticas del docente, entregándole material didáctico como apoyo a sus discursos.

Desde perspectivas ideológicas, Choppin (2009); Urzi (2009); Tosi (2011); Espinoza (2012); Bernstein (2002) sostienen que los Textos escolares, además de ser considerados herramientas pedagógicas, son soportes de las “verdades absolutas”. En otros términos, corresponden a aquellas verdades que la sociedad considera que deben ser transmitidas a los alumnos de generación en generación. Estas verdades son susceptibles a cambios, puesto que están normadas por la religión, el régimen político imperante, el lugar y la época en que se encuentren situadas.

En el plano sociológico, el MINEDUC (2007) afirma que el Texto Escolar es una herramienta que favorece la democratización del conocimiento en sectores con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y cultural. En otros términos, el Texto Escolar es una herramienta que posibilita igualar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, sin importar su clase social ni cultural a la que pertenezcan.

En este mismo contexto, Velásquez (2009); González (2007); Moya (2008) afirman que el Texto Escolar es una herramienta pedagógica indispensable para los diversos agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los alumnos, el Texto Escolar es una herramienta que propicia la igualdad de condiciones y oportunidades, más aún en los

más vulnerables, puesto que contribuyen al proceso de enriquecimiento cultural. En el caso de los docentes, el Texto Escolar constituye un recurso de gran beneficio que puede ser utilizado durante todo el proceso de aprendizaje: antes de la clase, para planificar las clases y preparación de material; durante la clase, para la enseñanza y evaluación de habilidades y/o contenidos y después, como material de estudio. Para las familias, constituye una herramienta democratizadora del conocimiento, más aún cuando son entregados gratuitamente a las familias más desprotegidas, pues en muchas ocasiones no cuentan con otros materiales de estudio.

2.1.3 El TE como un Macrogénero

Desde perspectivas lingüísticas, si se interpreta géneros discursivos como configuraciones recurrentes de variables de registro, se puede distinguir dos tipos de géneros que configuran el TE. Uno de estos son los géneros del conocimiento (*genre knowledge*), cuya función es transmitir conocimientos recontextualizados de una disciplina. En este tipo de género estarían las explicaciones de algún contenido conceptual como procedimental, informes y respuestas de cierto conocimiento disciplinar. El otro tipo de género son los Curriculares (*curriculum genres*), cuya función principal es regular las actividades pedagógicas (Christie, 2002; Rose, 2014). En este segundo tipo de género, se incorporan las relaciones existentes entre la escuela y el hogar, en donde se produce la negociación del conocimiento. En términos de Rose (2014):

We can use the term knowledge genres for field constituting texts, through which institutional knowledge is acquired (such as the stories, chronicles, explanations, procedures, reports, arguments and text responses described by Martin and Rose 2008). And we will use the term curriculum genres (following Christie 2002) for the dialogic discourse of the home, school, further education, recreation and workplaces, through which knowledge is negotiated. The focus of this paper is on the structuring of curriculum genres. (Rose, 2014: 3).

Como se explicitó, el Texto Escolar se articula a partir de dos grupos subsidiarios de géneros pedagógicos. Estos géneros están en estrecha vinculación y son significativamente interdependientes al interior del Texto Escolar, es decir, los géneros del Conocimientos no tienen autonomía frente a los Curriculares y viceversa. A partir de estas cualidades de

interdependencia, el Texto Escolar es definido como macrogénero, cuyo macropropósito comunicativo es instruir acerca de conocimientos declarativos y procedurales propios de una disciplina (Christie, 2002).

Si bien dicho macrogénero puede experimentar ciertas variaciones en su estructura, cuenta con patrones establecidos y compartidos, siendo el más característico, la aplicación a los tres momentos de una clase (antes, durante y final). Todo Texto Escolar tendrá en un comienzo géneros de apertura o iniciadores de actividades, cuya función es establecer metas generales de aprendizaje, acercar a los estudiantes a las temáticas abordadas y definir ciertas estrategias de trabajo. De igual forma, todo Texto Escolar contará en su durante con géneros de desarrollo, cuya función es entregar las lecciones que posibiliten la adquisición de una determinada habilidad. Estos géneros son los que presentan mayor variación, puesto que están condicionados por los objetivos generales del programa de estudio, la naturaleza del campo y la edad de los estudiantes. Asimismo, los Textos Escolares cuentan al término de las unidades o lecciones con géneros encargados de proporcionar un sentido de cierre de los contenidos que, en muchas ocasiones, permite que los estudiantes ejerciten una habilidad o evalúen su aprendizaje. En la figura 1, se explicita el modelo prototípico del macrogénero de un curriculum exitoso.

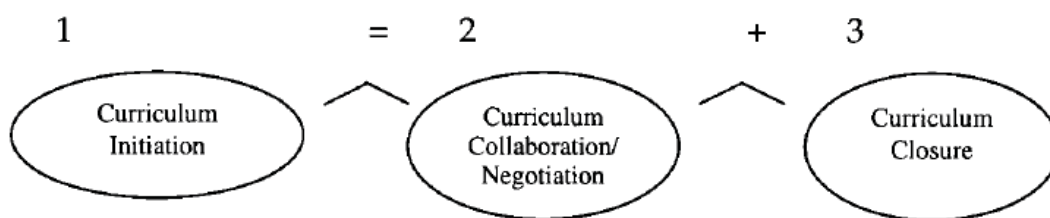


Figura 2: modelo prototípico del macrogénero

Como se puede apreciar, el primer género se denomina de Iniciación, pues tal como su nombre lo indica, con él se inician las actividades y señala los principios para la evaluación. El segundo género recibe el nombre de Negociación o Colaboración, pues implica negociar el trabajo para el cumplimiento de los objetivos planteados en el género anterior.

Asimismo, la etiqueta de este segundo género se debe a que en este momento los alumnos cooperan en la búsqueda de una determinada tarea guiados por la labor del profesor. Esto conlleva lectura de algún material seleccionado, investigaciones, observaciones de películas, entre otras actividades. Por último, el tercer género recibe el nombre de Cierre del curriculum, cuyo propósito es propiciar una extensión del género Colaboración, posibilitando la conexión entre el trabajo realizado con otro futuro.

Una cualidad de este modelo es el carácter lineal o secuencial de los géneros, es decir, la realización de un género está condicionado a su antecesor. No obstante, autores como Blanco (1997), Ledema (1994, 1997) y Martin (1996) (citado en Christie, 2002) han sugerido un sistema “orbital”, en donde los géneros están en estrecha vinculación, sin que exista un orden preestablecido.

Retomando la noción de macrogénero, el Proyecto Fondecyt 1160094 tiene entre sus objetivos llevar a cabo un estudio descriptivo basado en corpus, que permita conocer los géneros discursivos a partir de los cuales se transmite el conocimiento en los textos escolares de diversas asignaturas. En este marco, se pudo conocer que entre los variados géneros del Conocimineto el género con mayor preponderancia en los Textos Escolares era el género *ED*, ya que es el principal medio por el cual se transmite el conocimiento recontextualizado de una disciplina. A continuación, se presenta definiciones y características de dicho género.

2.1.4. Género *ED*

Tal como se mencionó anteriormente, el Texto Escolar en su calidad de macrogénero presenta dos tipos de géneros subsidiarios (del conocimiento y curriculares) que permiten la concreción de su macropropósito comunicativo (Christe, 2002; Rose, 2014). En esta ocasión, nos centraremos en los géneros del Conocimiento, específicamente, en el género con mayor preponderancia dentro de los Textos Escolares, a decir, el género *ED*.

A continuación, se presentan los rasgos empleados para la caracterización del género en cuestión. En una primera instancia, se detallan los criterios discriminadores, estos son: propósito comunicativo, función en el Texto Escolar, Organización Discursiva y

Organización Semiótica. En una segunda instancia, se exponen otros criterios que favorecieron a la descripción del género.

2.1.4.1. *Propósito comunicativo del género ED*

Los textos, como instancias concretas de una lengua, son producidos por los hablantes con un propósito determinado de acuerdo al contexto de producción. Por este motivo, cada texto posee un propósito que lo origina y, que junto a otras variables, permite identificarlo como un ejemplar de un género discursivo (Parodi, Ibañez & Venegas, 2009). Dicho propósito es denominado como propósito Comunicativo del género (Swales, 1990, 2001, 2004; Bhatia, 1993, 1997, 2004; Dudley-Evans, 1994, cit. en Parodi *et. al* 2009).

En términos de Parodi *et. al* (2009) el propósito comunicativo del género es definido “como el objetivo último para el cual un género discursivo es utilizado en un intercambio comunicativo”. Por lo mismo, el propósito comunicativo del género constituye un rasgo esencial y principal para la identificación de los géneros discursivos. En este contexto, el propósito comunicativo, como rasgo esencial del género *ED*, es divulgar el conocimiento de una disciplina (Fondecyt 1160094, 2016)

2.1.4.2. *Función en el Texto Escolar*

Otro rasgo discriminador para la identificación del género *ED* es la función que cumple en el Texto Escolar. Esta función corresponde al uso que se le da al género en Textos Escolares con el propósito de transmitir conocimientos. A diferencia del Propósito comunicativo, la función en el Texto Escolar no es una cualidad inherente al género, sino más bien está condicionada al fin didáctico con que este se utilice (Fondecyt 1160094, 2016). En este sentido, la Función del Género *ED* consiste en presentar contenidos disciplinares centrales de una unidad o lección (Fondecyt 1160094, 2016).

2.1.4.3. *Organización Discursiva*

De acuerdo a Parodi, Venegas, Ibáñez & Gutiérrez (2015), la Organización Discursiva corresponde a tipos básicos de enunciados que expresan diferentes maneras de organizar el discurso, los que permiten la secuenciación del contenido y defienden al género predominantemente narrativo, expositivo o argumentativo. Desde una perspectiva más concreta, Charaudear, (1992) constituye un principio de organización lingüística que se condice con el propósito comunicativo que desea alcanzar el hablante.

Debido al propósito comunicativo del género *ED* (divulgar el conocimiento de una disciplina), la organización discursiva prototípica del género Extracto Disciplina es de carácter Expositiva.

2.1.4.4. *Organización Semiótica*

El último criterio discriminador para la caracterización del género es su organización semiótica. Según, O'Halloran(2005), corresponde a los sistemas semióticos utilizados para la construcción de significados (verbal, gráfico y verbal-gráfico). En el género *ED* , la Organización Semiótica más recurrente es verbal- gráfico.

Tal como se enunció en el encabezado de este apartado, una vez caracterizado el género *ED* a partir de los cuatros criterios discriminadores, se presentarán dos descriptores que contribuyen a la delimitación del género. Si bien aquellos no son categóricos para la caracterización de los géneros discursivos, favorecen, en gran medida, para su identificación. Uno de estos hace referencia al momento didáctico (antes, durante y después) en que se sitúa el género *ED* en el Texto Escolar. El otro, a la etiqueta que recibe en el macrogénero.

Luego de haber analizado los géneros del conocimientos, en el marco del proyecto Fondecyt 1160094, se determinó que el momento didáctico con mayor preferencia en que se utiliza el género *ED* es el durante y el final de la clase. De igual manera, el nombre que

recibe en el TE, varía desde lecciones, título referente a al contenido, novedades científicas, hasta juntos aprendo.

A modo de ejemplificar los criterios empleados para la caracterización del género *ED*, en la figura 2, se presenta un ejemplo extraído del Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación perteneciente a 7° básico año 2016.

Me preparo para aprender

A lo largo de la historia, grandes hombres y mujeres han reflexionado sobre qué es la poesía. Ahora es tu turno de proponer una respuesta a esta pregunta. Reúnete con un compañero o compañera y realicen las actividades que proponemos a continuación.

1. Comenten los poemas leídos en la sección ¡A leer!. Relean en voz alta los que más les gustaron y luego discutan: ¿qué elementos tiene un poema?, ¿qué condiciones debe cumplir para ser poesía? Hagan un listado en su cuaderno.
2. Propongan una definición de poesía que considere lo que respondieron antes.
3. Registren además otras características de la poesía que recuerden haber visto en cursos anteriores.

Desarrollo mi aprendizaje

Figuras literarias

Las figuras literarias o retóricas son recursos del lenguaje que permiten expresar y transmitir lo que sentimos. Por ejemplo, al decir “estoy muerto de hambre”, utilizamos una figura literaria para comunicar que realmente sentimos muchísima hambre. Las figuras (retóricas) se usan en la poesía y en la vida cotidiana. En la poesía se utilizan con un fin artístico. En la vida cotidiana, se utilizan en publicidad, en el humor, etc.

Comparación Establece una relación explícita de semejanza entre dos elementos. Para hacerlo se usan “como”, “más que”, “menos que”, “tal”, “igual”, “que”, etc.

<p>“¡Por qué te entregas a esa piedra Como a un puñal envenenado, Tú que comprendes claramente La gran persona que es el árbol”.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Defensa del árbol, Nicanor Parra.</p>	<p>“alcachofa allí en el huerto, vestida de guerrero, brufida como una granada”.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Oda a la alcachofa, Pablo Neruda.</p>
--	--

Tarde en el hospital

Carlos Díaz Véliz, poeta chileno (1879-1908)

Sobre el campo el agua mustia
cae fina, grácil, leve,
con el agua cae angusta:
lloveve

Y pues solo en amplia pieza,
yazgo en cama, yazgo enfermo,
para espantar la tristeza,
duermo.

Pero el agua ha lloqueado
junto a mí, cansada, leve,
despierto sobresaltado:
lloveve

Entonces, muerto de angustia
ante el panorama inmenso,
mientras cae el agua mustia,
pienso.

Díaz Véliz, C. (1927) Tarde en el hospital. En Poesías, cuentos y artículos. Santiago de Chile: Nascimento.

1. ¿Qué le ocurre al hablante lírico?
2. Describan el estado de ánimo del hablante lírico en este poema.
3. Identifiquen la actitud lírica predominante en el poema. Justifiquen su respuesta con partes del texto.
4. ¿Qué sentimiento nos intenta expresar la segunda estrofa?
5. ¿Qué relación se establece entre lo que siente el hablante lírico y lo que pasa fuera de su habitación?
6. Busquen tres ejemplos de figuras literarias que reconozcan en los poemas que han leído en la unidad. Regístrenlos en una tabla en sus cuadernos.

Figura 3: ejemplo *Extracto Disciplinar*

Como se puede apreciar en la figura 3, el género *ED* presenta contenidos disciplinares de la unidad Género Lírico, definiendo y ejemplificando el concepto de figuras literarias. La manera en que se expone el contenido es multimodal, puesto que el género presenta con predominancia más dos modos semióticos (verbal y gráfico) (Parodi, *et. al* 2009)

2.2. Apartado II: organización retórica del género *ED*

Este apartado se focaliza en los estudios discursivos realizados desde la perspectiva del análisis del género. Incluye, en primer lugar, la definición de género discursivo desde distintas perspectivas. En segundo lugar, se describe el modelo CARS (Swales, 1990).

2.2.1. Género discursivo

Sin duda, plantear una definición concisa de géneros discursivos no es una tarea sencilla, puesto dependiendo de las perspectivas teóricas-metodológicas adoptadas, será la concepción subyacente al término. Aproximaciones desde la Nueva Retórica, las Lenguas para Propósitos Específicos, la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), la Semiología, el Análisis del Discurso, entre otras, entregan concepciones válidas para género discursivo. A continuación, se presentaran definiciones de género discursivo desde las perspectivas de Bajtin (1992), desde las Lenguas para Propósitos Específicos, desde la LSF y desde la perspectiva Psico-socio-discursiva.

2.2.1.1. Desde la perspectiva de Bajtin (1992)

Bajtin (1992) menciona que las distintas esferas de la actividad humana están en estrecha vinculación con el uso de la lengua. A su vez, el uso de la lengua se manifiesta en forma de enunciados (orales y escritos), los cuales reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de cada una de las esferas. Estas condiciones no se reflejan solamente por la temática, el estilo o la composición (recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales) sino que, ante todo, por medio de su composición o estructuración. De esta forma, en términos

de Bajtin (1992: 248) “Cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos”

Debido a lo anterior, la riqueza de los géneros discursivos es enorme, puesto que las posibilidades de las actividades humanas son inagotables y, además, en cada esfera de la praxis humana se elaboran géneros discursivos a medida que la propia esfera crece. Según Bajtin (1992), el gran problema que presenta el estudio de los géneros discursivos es que a pesar de que han sido estudiados por distintas disciplinas, no se ha llegado a un consenso en cuanto a su definición de su naturaleza lingüística. El motivo de esta problemática se debe a que las definiciones planteadas se limitaban solamente a la especificidad del habla cotidiana, tomando, en ocasiones, los enunciados primitivos.

Si bien Bajtin (1999) postula que no hay que subestimar la problemática anteriormente planteada, menciona que se debe prestar mayor atención a la diferenciación de los géneros primarios (simples) y secundarios (complejos). Según la clasificación de los géneros planteada por el autor, los géneros primarios surgen en condiciones de comunicación inmediata, mientras que los secundarios emergen en condiciones culturales más complejas. En términos de Bajtin (1999):

Los géneros discursivos secundarios (complejos) -a saber novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.- surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (Simples) constituidos en la comunicación discursiva mediata (Bajtin, 1999: 250)

De acuerdo a lo planteado, los géneros complejos son una reformulación de los géneros primarios, es decir, los géneros primarios que forman parte de los secundarios son reformulados y adquieren un rol especial al perder su carácter de inmediatez. A modo de ejemplo, el género simple carta se transforma en uno secundario cuando es incorporado en una novela, pues varía su comunicación discursiva.

2.2.1.2. *Desde la perspectiva de las Lenguas para Propósitos Específicos*

De acuerdo a Bathia (2008), esta perspectiva se relaciona estrechamente en el ámbito de la producción en contextos académicos, puesto que el especialista debe conocer las cualidades del género para producirlo, perteneciendo, así, a una determinada comunidad discursiva. En otros términos, la enseñanza de la lengua con fines específicos se relaciona con los procesos de enseñanza aprendizaje que facilitan la comunicada de especialistas en contextos especializados. Para Cabré & Gómez (2006) la lengua de especialidad es entendido como “Un conjunto de recursos lingüísticos procedentes del sistema de cada lengua particular a partir del cual un hablante que desee producir un discurso especializado selecciona los más adecuado en cada caso”.

Por este motivo, si un hablante de lengua nativa española desea desenvolverse en una comunidad discursiva de habla inglesa, tendrá que aprender esta lengua desde los géneros y no desde el uso cotidianos. En este contexto, los géneros discursivos se definen como evento comunicativo que tiene propósito comunicativos claros y entendidos por una comunidad específica, quienes elaboran sus géneros a partir de sus estructuras y contenidos particulares (Swales, 1990).

2.2.1.3. *Desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF)*

Como se explicitó en el apartado anterior, los lingüistas Sistémicos-Funcionales proponen una relación esencial entre la organización lingüística y los factores contextuales. La Escuela de Sidney, cuyo máximo exponente es J. R Martin, afirma que la noción de registro es insuficiente para explicar la vinculación entre texto y contexto y que además no entrega la relevancia suficiente a los procesos sociales y a los aspectos funcionales del texto (Ciaspuscio,2005). Ante lo cual, Martin (1997) propone un modelo estratificado de contexto que involucre género y registro. En este marco, género- que es de orden superior- se realiza por medio del registro (campo, tenor y modo), el cual, a su vez, se manifiesta en las metafunciones del lenguaje (ir a figura 2).

De acuerdo al Diccionario de términos clave de ELE, género discursivo es definido como:

formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo

responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo.

Tal como se explicita en la cita anterior, los géneros discursivos, por su naturaleza, poseen patrones estables que se repiten en las mismas situaciones comunicativas, por lo que los hablantes lo pueden identificar y utilizar sin mayores problemas. También, debido a que el propósito comunicativo es el rasgo diferenciador de los géneros discursivos, permite que los hablantes puedan distinguir una receta de un afiche publicitario.

2.2.1.4. Desde perspectivas Psico-socio-discursivas

Esta cuarta perspectiva desarrollada por la Escuela de Lingüística de Valparaíso (ELV) considera al género discursivo desde el pleno psicológico, sociológico y discursivo. Según Parodi (2008:30), los géneros discursivo “constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes /escritores y oyentes/ lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos”.

Como lo afirma Parodi (2008), los géneros discursivos tienen una concepción multidimensional, que permite definirlo mediante la integración de tres constructos. Como se aprecia en la figura 3, las tres dimensiones dan formas al género discursivo, cuyos ejes fundamentales son representados de modo interactivos, asimismo, la relación entre las dimensiones es de tipo asimétrico. La dimensión lingüística ejerce un rol fundamental y sinérgico, pero a su vez, establece un nexo entre las otras dos.

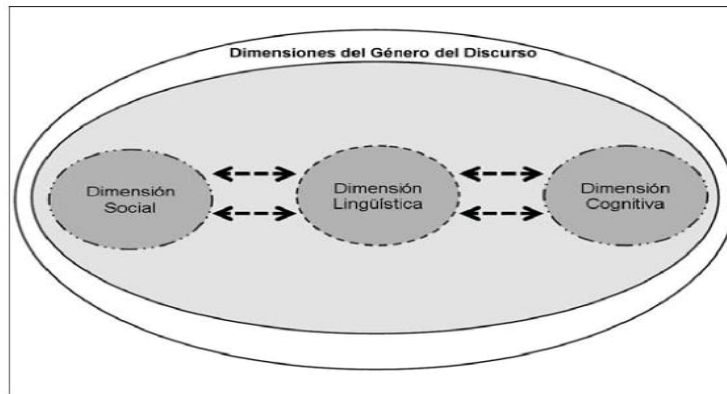


Figura 4: dimensiones fundamentales que interactúan en la construcción de los géneros.

A pesar de que el género es definido desde una concepción multidimensional, Parodi (2008) destaca la dimensión cognitiva que, en su opinión, no ha sido ampliamente estudiada. Si bien, los hablantes construyen su conocimiento en interacción con otros sujetos y en contextos situacionales que demandan distintos instrumentos discursivos, es innegable que dicho conocimiento se almacena en la memoria de los lectores/escriutores y hablantes/oyentes. Por dicho motivo, el autor destaca la noción de género preferentemente como estructura cognitiva.

Como se puede percibir, los géneros discursivos poseen diversos significados dependiendo de la perspectiva en que se sitúan. De acuerdo al marco teórico-metodológico de esta investigación, los géneros discursivos entendemos géneros discursivos de acuerdo a la perspectiva de las Lenguas para Propósitos Específicos. Es decir, un género es un clase de evento comunicativo guiado por un propósito comunicativo definido y entendido por los miembros una comunidad discursiva específica (Swales, 1990).

2.3. MODELO CARS

El análisis de las estructuras de los textos ha sido ampliamente estudiado desde diversas perspectivas. Desde la Lingüística Aplicada, las investigaciones de han centrado cada vez en considerar ciertos textos como representantes de géneros discursivos. A modo de ejemplo, John Swales (1990) analizó 48 Introducciones de Artículos de Investigación Científica (AIC) del inglés de tres disciplinas (física, medicina y ciencias sociales). El motivo de la selección de dicho género y apartado, se debe a que según su opinión los AIC son los más relevantes para la transmisión de conocimiento, y en su escritura, la Introducción es el apartado que presenta mayores complicaciones. A raíz de sus hallazgos en relación con ciertos rasgos recurrentes, propone un modelo estructurado con fines de implementar mejoras en los procesos de enseñanza del inglés con propósitos específicos.

Dicho modelo, se titula Creación de Espacios de investigación o en inglés *Create A Research Space (CARS)*, el cual se compone por tres movidas que componen una serie de

pasos. Cada Movida retórica cumple un propósito comunicativo específico asociado a un fragmento textual. El modelo consiste en identificar un conjunto de movidas retóricas, las cuales se concretiza mediante la realización de uno o más pasos retóricos. Cada MR cumple un propósito comunicativo específico asociado a un fragmento textual. El conjunto de movidas retóricas contribuyen al logro del propósito comunicativo del género. En términos de Swales (2004:228): “A ‘move’ in genre analysis is a discoursal and rhetorical unit that perfoms a coherent communicative function in a written or spoken discourse”.

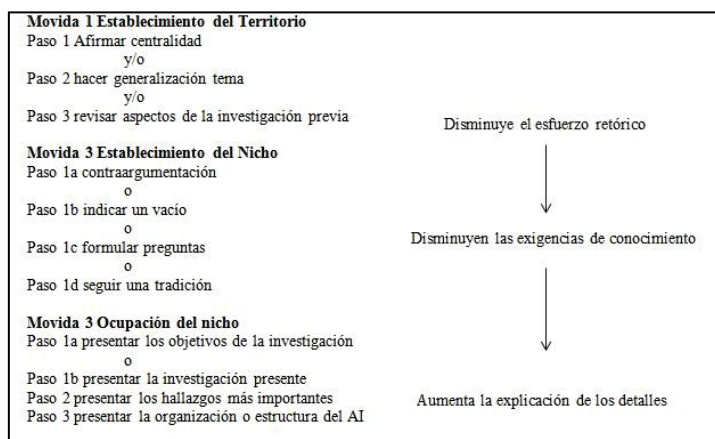


Figura 5: Modelo CARS (Swales, 1990)

Como se observa en la figura 4, en la movida 1 “Establecimiento del territorio” el investigador presenta la disciplina en la que se inserta su investigación y menciona la importancia de su investigación. En la movida 2 “Establecimiento del nicho”, metafóricamente se plantean algún vacío investigativo que el investigador debe ocuparlo con su investigación. En la movida 3 “Ocupación del nicho” investigador presenta su investigación, mencionando preguntas de investigación, objetivos, metodología y/o resultados, además, se menciona el recorrido de la investigación. Como lo indican las flechas del modelo, las movidas retóricas se realizan en orden secuencial y a medida que disminuye el esfuerzo retórico y aumenta la explicación de los detalles.

Posteriormente, Swales (2004) reformula el modelo, reestructurando la capacidad de reciclaje de la movida 1 y 2, considerando ciertos pasos, especialmente los de la movida 3,

como opcionales y añadiendo la idea de variación disciplinar, pues para el autor, los pasos 5,6 y 7 de la movida 3 son probables solo en algunas disciplinas.

3. MARCO METODOLÓGICO

En este segundo capítulo, se presenta, en primer lugar, el tipo de investigación realizada, delimitando enfoque, alcance y diseño seleccionados. Posteriormente, se exponen las preguntas y objetivos de investigación que guían este estudio. Por último, se detallan los procedimientos de análisis desarrollados en esta investigación.

3.1. Tipo de investigación

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativa, puesto que se centra en la configuración retórica del género sin pretender generalizar los resultados. De igual forma, el alcance de nuestra investigación es de carácter descriptivo, pues se especifican los rasgos de un fenómeno, dando a conocer cómo es y la manera en que se manifiesta (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). A su vez, el diseño de esta investigación es de carácter no experimental- transaccional, puesto que el procedimiento de análisis solo presenta observaciones de las variables y no manipulación de estas. Además, se estudia el fenómeno sincrónicamente, sin considerar su desarrollo en el tiempo (Hernández, et. al., 2006)

3.2. Preguntas de investigación

A partir de lo expuesto, surgen dos preguntas que sirven de guía para esta investigación:

1. ¿Cuál es la organización retórica prototípica del género *ED*?
2. ¿Existe diferencia entre los ejemplares del género *ED* presentes en los TE de Lenguaje y Comunicación que utilizan colegios particulares y públicos?

3.3. Objetivos

De las preguntas de investigación ya expuestas, se desprenden los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Comparar el género *ED* presente en TEs de Lenguaje y Comunicación utilizados en establecimientos públicos y aquellos utilizados en establecimientos privados de acuerdo a su organización retórica.

Objetivos específicos

Del objetivo principal ya mencionado, se desprenden dos objetivos específicos:

- Identificar las movidas retóricas que articulan el género *ED*.
- Comparar las movidas retóricas del género *ED* utilizados en los establecimientos con carácter público y privado.

3.4. Procedimientos

3.4.1. Corpus

El corpus utilizado en esta investigación se conforma por 10 TE de Lenguaje y Comunicación pertenecientes al segundo ciclo de educación básica (5° a 8°) del año 2015 y 2016. Del corpus total, 6 ejemplares corresponden a los utilizados en colegios públicos y 4 a los ocupados en establecimientos privados. La diferencia en el número de ejemplares entre los tipos de establecimientos se debe a la repetición en algunos niveles del mismo TE en los años 2015 y 2016. En la siguiente tabla, se especifica la selección del corpus.

TE según el tipo de establecimiento	Nivel	Editorial	
		Año 2016	Año 2015
Público	5°	Trabajan con el mismo TE Editorial Piedra del Sol	
	6°	Trabajan el mismo TE Editorial Piedra del Sol	

	7°	Santillana	Piedra del Sol
	8°	Santillana	Santillana
Privado	5°	Trabajan con el mismo TE Editorial SM	
	6°	Trabajan con el mismo TE Editorial SM	
	7°	Trabajan con el mismo TE Editorial SM	
	8°	Trabajan con el mismo TE Editorial SM	

3.4.2. Marco de análisis

El análisis se llevó a cabo mediante la realización de dos etapas. En la primera de ellas, se llevó a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva con el propósito de seleccionar un modelo que sirviese de base para el análisis del género. De igual forma, se seleccionaron criterios que favorecieran la caracterización del género *ED*. En la segunda etapa, se aplicaron los criterios en un microcorpus, lo cual permitió el levantamiento de tres movidas retóricas con sus respectivos pasos (ver anexo 1). Dichas movidas fueron validadas por jueces expertos, para luego ser aplicadas al corpus total de este estudio. A continuación, se detallan las etapas metodológicas del estudio.

a) Identificación del Género

En primer lugar, en el marco del proyecto Fondecyt 1160094, se analizaron los géneros subsidiarios que aportan a la consecución del macropropósito del macrogénero TE. En este marco, se identificaron dos grandes tipos de géneros: del Conocimientos y Curriculares (Rose, 2014). Luego de dicha diferenciación, se analizaron todos los géneros de Conocimiento de acuerdo a su Propósito Comunicativo, Función en el TE, Organización Semiótica y Organización Discursiva.

b) Identificación de movidas retóricas

Una vez definidos todos los géneros del Conocimiento, se estudió el género con mayor preponderancia. En la tabla 5 se presenta la preponderancia de los géneros del Conocimiento presentes en los TE de Lenguaje y Comunicación.

Género	Porcentaje de de Ocurrencia
Definición	36,213%
Extracto disciplinar	27,451%
Indagación	0,061%
Biografía	8,824%
Cápsula informativa	18,321%
Desarrollo Histórico	0,061%
Extracto procedural	9,069%

Figura 6. Preponderancia de los géneros del Conocimiento

Como se puede observar en la figura 5, los géneros más preponderantes son Definición y *ED*. No obstante, a pesar de que el género *Definición* tiene el mayor porcentaje de ocurrencia, género siempre está en dependencia de otro género del conocimiento o curricular. Por lo anterior, decidimos trabajar con el género que tiene autonomía y con un elevado índice de ocurrencia, a saber, el género *ED*.

Debido al objetivo general de este estudio, se elaboró un modelo de análisis con el propósito de caracterizar al género *ED* de acuerdo a su organización retórica. Este modelo está conformado por tres movidas retóricas, las cuales fueron validadas por juicios de pares expertos. (ver anexo 2) (Hatch & Lazaraton, 1991). En la figura 5, se detalla el modelo de análisis retórico propuesto para el género *ED*.

MOVIDA	PASOS
MOVIDA 1: ACTIVACIÓN El propósito comunicativo: activar conocimientos previos asociados a la temática	Paso 1: INDAGACIÓN SOBRE LA TEMÁTICA Se presenta el tópico sobre el cual versará la lección y se realizan preguntas con el propósito de activar conocimientos previos
MOVIDA 2: PRESENTACIÓN El propósito comunicativo: presentar el contenido disciplinar	Paso 1: EXPOSICIÓN DEL CONTENIDO Se expone el contenido central de la lección
	Paso 2: EJEMPLIFICACIÓN DEL CONTENIDO Se brindan ejemplos que sirven de apoyo para la comprensión de las temáticas abordadas en la lección
MOVIDA 3: APLICACIÓN El propósito comunicativo: poner en práctica los contenidos abordados	Paso 1: Se presentan instrucciones y/o interrogantes con el propósito de aplicar y revisar el contenido abordado

Figura 7. Modelo de análisis retórico del género

c) Validación del análisis retórico del género *ED*

Como se mencionó en el punto anterior, luego de levantar las movidas y los pasos retóricos, el siguiente proceso fue validar dichas categorías. Para ello, se realizó una triangulación entre grupo de evaluadores expertos, proceso que participaron 10 especialistas en Lingüística (estudiantes y profesores de los programas de postgrado de la ELV, todos con experiencia en análisis del discurso). Las evaluaciones emitidas fueron analizadas usando el Coeficiente de Acuerdo Inter-juez —CAI—(Cohen, Swerdlik y Smith, 1992). Dicha evaluación arrojó un 86% de acuerdo de las categorías evaluadas.

D) Análisis retórico del género *ED*

Una vez obtenido el porcentaje de acuerdo de los pares evaluadores, e incorporado los comentarios realizados para mejorar el modelo de análisis retórico, se procedió al análisis total del corpus. En seguida, se detalla dicho proceso.

3.4.3. Proceso de análisis manual

El proceso de análisis del género *ED* fue realizado individualmente, identificando de manera manual las movidas y pasos retóricos de la totalidad del corpus. El proceso de análisis involucró, en primer lugar, identificar las funciones que desempeña cada unidad discursiva, a partir de lo cual se le atribuyó una movida y paso retórico. De este modo, cada movida y paso retórico fue etiquetado de manera abreviado, haciendo uso de la herramienta Comentarios de Word. En la figura 6, se ejemplifica la manera en que se etiquetó cada movida y paso retórico.

1 **El mundo narrativo** Analizar y comprender narraciones

Me preparo para aprender

Todas las obras narrativas están hechas de lenguaje, de principio a fin. Incluso si tienen personajes que existen en la vida real o que hayan existido, son creaciones de ficción y de palabras. Son fruto de la imaginación y del trabajo de un ser humano concreto y real, que conocemos como autor. Él o ella, para crear un mundo imaginado, construye un narrador, algunos personajes y acciones, un espacio y un tiempo. Todo esto solo existe en el universo literario que se desarrolla cuando leemos una obra narrativa.

En tu cuaderno, responde las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la obra narrativa que más te ha gustado? Fundamenta.
2. ¿Qué personajes literarios o del cine te gustaría analizar?, ¿por qué?
3. ¿Cuál crees tú que es el momento más importante de un cuento?
4. Anota las principales características de los cuentos que recuerdes.

Desarrollo mi aprendizaje

Las acciones en el mundo narrativo

Al interior del mundo narrativo, los personajes desarrollan acciones, las cuales tienen distinto grado de importancia en el transcurso de una historia: las acciones principales, que son las más importantes y se caracterizan por desarrollar la historia; y las acciones secundarias, que son acciones menores que nos ayudan a articular las principales. Observa el siguiente diagrama y fíjate cómo las acciones secundarias explican, complementan y preparan las acciones principales.

Las acciones en el fragmento (de El hombre invisible)

Acciones principales	Un forastero vendado llega a [ping].	El forastero revela quién es o qué es.	El forastero huye por el pueblo.
Acciones secundarias	La señora Hall le lleva la cuenta en lugar del desayuno.	La señora Hall se espanta.	El señor Jaffers intenta arrestarlo.

Para analizar las acciones en el mundo narrativo:

- Identifica las acciones que generan otras acciones y que hacen avanzar la historia, es decir, las acciones principales.

Comentario [G14]: M1

Comentario [G15]: P1

Comentario [G16]: M2

Comentario [G17]: P1

Comentario [G18]: P2

Figura 8. Ejemplificación proceso de análisis retórico

Durante el análisis retórico del género, se confeccionó una grilla Excel en la que se anotaba la presencia y ausencia de movidas y pasos retóricos con el propósito de identificar el grado de obligatoriedad, tal como se ejemplifica en la figura 7.

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2	AÑO	CURSO	PÁGINA	M1	M2	M3	
3				P1	P1	P2	P1
4	2016	8	18	1	1		
5	2016	8	26-27	1	1	1	1
6	2016	8	38	1	1	1	1
7	2016	8	40	1	1	1	1
8	2016	8	40	1	1	1	1
9	2016	8	48-49	1	1		1
10	2016	8	52	1	1	1	1
11	2016	8	54-55				
12	2016	8	82	1			
13	2016	8	92	1	1	1	1
14	2016	8	93-94	1	1	1	1
15	2016	8	94	1	1	1	1
16	2016	8	104-105	1	1	1	1
17	2016	8	116-117	1	1	1	1
18	2016	8	124	1			

Figura 9: grilla de análisis Movidas y Pasos retóricos

Según Kanoksilapatham (2005), una frecuencia de ocurrencia superior al 60% puede ser considerada como obligatoria, mientras que una ocurrencia inferior a este porcentaje sería considerada opcional. De acuerdo a este autor, para la descripción precisa de un género solo deben ser consideradas las movidas obligatorias, ya que las opcionales corresponderían a casos periféricos que no permiten una caracterización real.

4. RESULTADOS

En este cuarto capítulo, se analizan e interpretan los resultados obtenidos luego de haber realizado la investigación. En cuanto a su organización, este apartado se articula de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta la ocurrencia del género *ED* según el tipo de institución (público o privado) y los niveles en que se utiliza. En segundo lugar, se describe y compara la organización retórica del género *ED* de acuerdo al tipo de establecimiento.

4.1. Presentación de la ocurrencia del género *ED*

Como ya se mencionó, en este primer apartado se presenta la ocurrencia del género *ED* según el tipo de establecimiento.

4.1.1. Ocurrencia del género *ED*

Tal como se mencionó en el Marco Metodológico, previo a la descripción retórica del género, se determinó su ocurrencia. En este marco, se identificó un total de 385 ejemplares, los cuales se distribuyen en 185 géneros utilizados en colegios públicos y 200 géneros utilizados en establecimientos privados. En términos generales, nuestros datos revelan un estado relativamente homogéneo de la ocurrencia del género *ED* según el tipo de institución en que se utiliza el TE.

4.1.2. Ocurrencia según el curso e institución

A continuación, se presentan los porcentajes de ocurrencia de acuerdo al nivel y al tipo de institución. En el gráfico 1, se expone los porcentajes de ocurrencia.

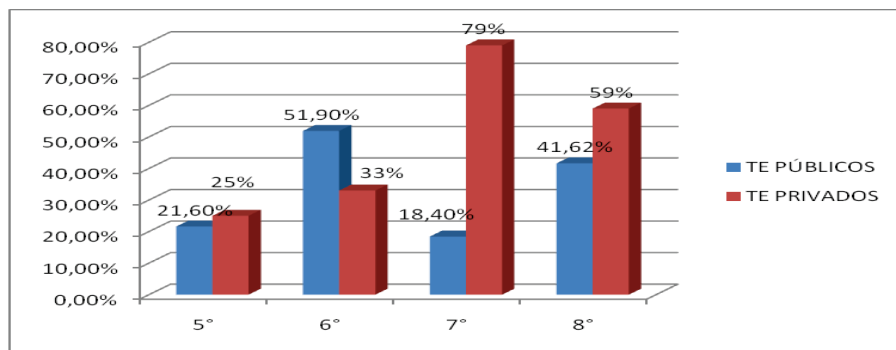


Gráfico 1. Frecuencia del género *Extracto Disciplinar* según el nivel del TE

En el gráfico 2, se observa que el porcentaje de ocurrencia en los niveles de 5°, 6° y 8° básico de los TE utilizados en establecimientos públicos y privados es relativamente homogéneo. Es decir, no se perciben variaciones significativas según el tipo de institución. A modo de ejemplo, en 5° año básico, la ocurrencia de TE utilizados en establecimiento públicos y privados es semejante (21,60% y 25% respectivamente). No obstante, en 7° básico, la ocurrencia no es la misma según el tipo de establecimiento. En los TE utilizados en colegios privados, el género presenta una notoria preponderancia (79%), mientras que en los TE del mismo nivel utilizados en colegios públicos, se percibe un escaso porcentaje de ocurrencia (18,40%).

Desde otra perspectiva, se aprecia que el mayor porcentaje de ocurrencia en establecimientos públicos, se presenta en los niveles de 6° y 8° básico (51,90% y 41,62% respectivamente). En oposición, el menor porcentaje se presenta en 5° (21,60%) y 7° (18,40%) básico. En esta misma línea, se observa que el mayor porcentaje de ocurrencia en establecimientos privados, se presenta en los últimos dos niveles -7° (79%) y 8° (59%) básico-, mientras que los cursos de 5° y 6° básico tienen el porcentaje más bajo (25% y 33% respectivamente).

En relación con los resultados expuestos, se puede afirmar que según nuestros datos, TE de Lenguaje y Comunicación, utilizados en establecimientos privados, presentan una regularidad en cuanto al número y al tipo de género seleccionado para cada curso. Como quedó demostrado, en los primeros niveles, la ocurrencia no supera el 35%, ante lo cual, se podría interpretar que la presentación de contenidos disciplinares se realizaría a partir de

otro género del Conocimiento. No obstante, en los dos últimos niveles, la ocurrencia excede el 50%, por lo que la presentación de conocimientos disciplinares se realiza mediante dicho género.

En contraposición, los TE utilizados en establecimientos públicos no presentan regularidad en cuanto al número y al tipo de géneros seleccionados para cada curso. Tal como se aprecia en el gráfico 2, los porcentajes de ocurrencia oscilan de acuerdo al nivel, así en 5° año básico el género *ED* presenta una baja ocurrencia (21,60%), situación que es revertida en 6° año básico (51,90%). En otros términos, se puede observar que los TE de establecimientos privados presentan una tendencia al incremento en la ocurrencia del género *ED* a medida que se pasa de un curso a otro. En oposición, los TE de colegios públicos no presentan regularidad en cuanto al número de género seleccionado para la transmisión de conocimiento disciplinar.

Con los resultados ya expuestos, se podría cuestionar el carácter democratizador del conocimiento de los TE. Si bien el MINEDUC (2007) afirma que esta herramienta pedagógica favorece el aprendizaje de los alumnos sin importar su condición social ni territorial, este estudio arrojó que existen diferencias en cuanto a su configuración, dependiendo del tipo de institución. De esta manera, las etapas de recontextualización y producción del Discurso Pedagógico (Bernstein, 1992) también tendrían diferencias en su estructura, pues la transmisión del conocimiento estaría condicionada al carácter del TE.

4.2. Descripción y comparación de la configuración retórica del género *ED*

Luego de haber presentado la ocurrencia del género, a continuación se expone la organización retórica del género en cuestión. En primer lugar, se exponen las movidas retóricas que caracterizan al género. En segundo lugar, se compara la organización retórica de género *ED* de los TE.

Una vez analizado el corpus total de esta investigación, la siguiente etapa de análisis consistió en identificar las movidas presentes en el total del corpus analizado. En la figura 8 se ejemplifica la organización retórica del género en cuestión. Para facilitar la comprensión de la figura 8, se marcó con color rojo la movida 1 “Activación” y verde la

movida 3 “Aplicación”. En el caso de la movida 2 “Presentación”, debido a que es la única que presenta dos pasos retóricos, se marcó con un color distinto caso paso (celeste el paso 1 y amarillo el paso 2).

Analizar y comprender textos líricos

1 El lenguaje de la poesía

Me preparo para aprender

A lo largo de la historia, grandes hombres y mujeres han reflexionado sobre qué es la poesía. Ahora es tu turno de proponer una respuesta a esta pregunta. Reúnete con un compañero o compañera y realicen las actividades que proponemos a continuación.

1. Comenten los poemas leídos en la sección ¡A leer!. Relean en voz alta los que más les gustaron y luego discutan: ¿qué elementos tiene un poema?, ¿qué condiciones debe cumplir para ser poesía? Hagan un listado en su cuaderno.
2. Propongan una definición de poesía que considere lo que respondieron antes.
3. Registren además otras características de la poesía que recuerden haber visto en cursos anteriores.

Desarrollo mi aprendizaje

El lenguaje de la poesía

La poesía busca transmitir ideas y sentimientos a través de las palabras. Para conseguir este objetivo, el poeta juega con los significados, los sonidos y el orden en el que las dispone. De esta manera, logra causar sensaciones en el receptor y comunicar su forma única de ver el mundo.

Una de las características principales del lenguaje de la poesía es la manera en la cual se usan los significados. Las palabras tienen un significado denotativo y pueden poseer, además, otro connotativo. El significado denotativo corresponde al que aparece en el diccionario; mientras que el connotativo es un significado figurado que se le da a la palabra en un contexto específico.

Lee con atención para aclarar los conceptos de significado denotativo y connotativo:

El terremoto fue de ocho grados / Mi sobrino es un terremoto

Significado denotativo Fuerte movimiento de la tierra	Significado connotativo Inquieto, travieso, revoltoso
--	--

Aplico mi aprendizaje

Escribe el significado denotativo y connotativo de cada palabra subrayada. Luego, explica la relación que hay entre sus dos significados.

1. Eres muy florero cuando estás con tus amigos.
2. Gracias por tu ayuda, eres un dulce.
3. No sabe el cuervo que ha criado.
4. ¡No seas tan gallina!
5. Mi abuelo es un roble.

Figura 10. Ejemplo de la organización retórica del género en cuestión.

Como queda de manifiesto en la figura 10, el género presentan las tres movidas retóricas. En otros términos, un una primera instancia, se realizan preguntas con el propósito de activar conocimientos previos asociados a la temática (M1). Posteriormente, se presentan y ejemplifican los contenidos o habilidades abordadas (M2) para luego solicitarles a los alumnos que aplican lo aprendido (M3).

Ante lo cual, se podría interpretar que la organización retórica del género presenta las tres movidas retóricas con sus respectivos pasos. Sin embargo, Kanoksilapatham (2005) postula que para la descripción del género, solo se deben considerar las frecuencias mayores al 60% (obligatorias), puesto que las menores a este porcentaje (opcionales) son consideradas casos periféricos que no permiten una caracterización real y precisa del género.

En este marco, a continuación se compara la organización retórica del género según el tipo de establecimiento.

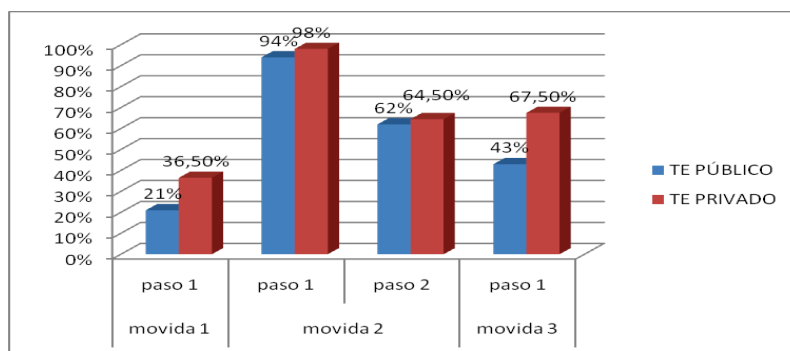


Gráfico 3. Organización retórica del género
Extracto Disciplinar.

Tal como se aprecia en el gráfico 3, la organización Retórica del género de los TE utilizados en establecimientos públicos solamente presentan la movida 2 “Presentación” mediante la realización de sus dos pasos “Exposición del contenido (92%) y “Ejemplificación del contenido” (62%). De esta manera, se presenta el contenido, para luego ejemplificar su uso, así, los alumnos podrían aprender el contenido o habilidad a través de su significado y la manera en que se aplica.

Con dichos resultados, y según nuestros datos, se podría pensar que las editoriales encargadas de la elaboración de TE para los establecimientos públicos prefieren que la presentación de contenidos centrales de una unidad o lección se realice mediante la exposición y ejemplificación de contenidos. En cambio, no priorizan que los estudiantes activen conocimientos previos ni apliquen lo aprendido, esto se refleja en la baja de frecuencia de la movida 1 (21%) y movida 3 (43%).

Siguiendo con este mismo análisis, retomando lo planteado por Kanoksilapatham (2005), los TE analizados de centros privados, se organiza mediante la concreción de las movidas 2 “presentación” con sus respectivos pasos retóricos (98% y 64%) y la movida 3 “aplicación” (67, 50%) . En otros términos, el género ED de los TE utilizados en colegios privados se configura de tres maneras. En la primera de ellas, se expone el contenido central de la lección, definiendo y explicando algún concepto central (M2P1). En la segunda, se ejemplifica el concepto (M2P2) a través de un esquema que favorece la comprensión y apropiación del contenido. Por último, se les propone a los estudiantes a ejercitar lo aprendido, que en muchas ocasiones, es una invitación para que repliquen algún modelo previamente estudiado.

Con los resultados del corpus analizado, se puede interpretar los TE utilizados en colegios privados prefieren que el Discurso Pedagógico se concrete en los TE mediante la exposición y ejemplificación de los contenido. Asimismo, incorporan la aplicación de estos como un eje central en la transmisión y explicación de los contenidos. Ahora bien, no activan conocimientos previos antes de la exposición de cualquier contenido, lo cual explicaría la baja frecuencia de la movida 1 (35,5%)

En síntesis, se puede afirmar que la organización retórica del género en los TE analizados varía según el tipo de establecimiento en que se utiliza el TE. Mientras los de colegios públicos presentan los contenidos mediante la exposición y ejemplificación de estos, los TE de colegios privados incorporan el proceso de aplicación. Sin duda alguna, esta variación no es menor, pues tal como lo menciona di Girolamo, Martínez, Rozas & Zapata (2013) el aprendizaje significativo solo se alcanza cuando se les brindan a los estudiantes distintas oportunidades para que practiquen y apliquen lo aprendido.

La manera en que se transmite el conocimiento en los TE podría ser una de las causas de las diferencias presentadas en los resultados de la última prueba SIMCE (2013). Dichos resultados, en el nivel de 6° y 8° básico, arrojan que los establecimientos públicos alcanzaron un promedio de 237 y 244 puntos, respectivamente, en comprensión lectora, mientras que los colegios privados obtuvieron 285 y 288 puntos. Esta diferencia podría radicar en la forma en que se transmite el conocimiento en los TE. Mientras los TE utilizados en colegios privados fomentan la puesta en práctica de los contenidos y los procesos metacognitivos, los de instituciones públicas solamente transmiten y ejemplifican lo trabajado, sin que el alumno adquiera un protagonismo y autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Conclusión

Este último capítulo de la tesis se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se dará a conocer el cumplimiento de los objetivos propuestos para esta investigación. En segundo lugar, se resumen los principales hallazgos resultantes del estudio realizado. Posteriormente, se exponen las limitaciones que presentó al momento de llevarse a cabo el estudio. Por último, se presentan proyecciones con el propósito de incentivar nuevas investigaciones en torno a la temática abordada.

Como ha quedado demostrado en esta investigación, el TE es el principal medio por el cual se concretiza el Curriculum Nacional en las salas de clases, convirtiéndose, así, en un instrumento democratizador del conocimiento. No obstante, a pesar de tener dicha cualidad, las editoriales entregan versiones distintas de TE según el carácter, particular o público, del establecimiento. Ante dicha situación, se enmarcó el estudio del macrogénero TE, cuyo objetivo principal consistió en comparar el género *ED* presente en TE de Lenguaje utilizados en los establecimientos públicos y privados y Comunicación de acuerdo a su organización retórica.

Mediante el análisis manual del corpus total, se pudo identificar la organización retórica del género *ED* de los TE utilizados en colegios públicos y privados. Una vez identificadas las movidas retóricas que caracterizan al género *ED*, se comparó su organización, para determinar, así, las diferencias que presenta el mismo género según TE que utilizan los colegios públicos y privados. De esta manera, el objetivo propuesto al inicio de esta investigación se ha desarrollado a cabalidad.

Mediante los resultados arrojados en este estudio, se puede concluir que el género *ED* de los TE utilizados en colegios públicos y privados presenta las tres movidas retóricas propuestas para esa investigación. En otras palabras, el género *ED*, independiente del TE en que se utilice, presenta activación de conocimientos previos, desarrollo y ejemplifica el contenido, para luego solicitarles a los estudiantes que apliquen la habilidad o contenido

enseñado. No obstante, al considerar solamente las frecuencias obligatorias (Kanoksilapatham, 2005), se pudo determinar que el género *ED* presenta diferencias en su organización retórica dependiendo del tipo de establecimiento en que se utiliza el TE. Mientras la organización retórica del género en cuestión de TE públicos presenta y ejemplifica el contenido, en los colegios privados, se prioriza, además de la exposición y ejemplificación, la aplicación de estos.

De igual manera, a partir de la ocurrencia del género *ED*, se puede determinar una cierta regularidad en cuanto al tipo y número de géneros seleccionados para la presentación de los contenidos. En los TE públicos de Lenguaje y Comunicación utilizados en segundo ciclo de Educación Básica, se evidencia una tendencia al incremento del género *ED*. Esta cualidad no ocurre en TE utilizados en segundo ciclo de educación básica de colegios públicos, puesto que cada nivel presenta una ocurrencia distinta que no permite generalizar entre los niveles.

A partir de los resultados expuestos, nuestra investigación permitió conocer la manera en que se concretiza el Discurso Pedagógico (Bersntein, 1992) dependiendo del tipo de institución en que se utilice el TE. De igual forma, nuestro trabajo abrió una nueva perspectiva para el estudio del TE, puesto que anteriormente, no se contaba con investigaciones lingüísticas que estudiaran los géneros que conforman el TE, ni tampoco las similitudes y/o diferencias que presentan según el tipo de establecimiento en que se utiliza.

Ahora bien, la principal limitación de este estudio radica en el plano metodológico, principalmente, en el proceso de validación. Si bien las movidas propuestas para llevar a cabo el análisis retórico del género, se triangularon entre grupo de evaluadores expertos, en el análisis total no se realizó el mismo proceso. Lo anterior se debe al número reducido de participantes que, por un lado, estuviesen dispuestos a validar el análisis y, por otro, tuviesen conocimientos teóricos en cuanto al análisis del género. Cabe destacar que la complicación fue mayor si se considera que los sujetos evaluadores que participaron en la en una primera triangulación, no podían ser los mismos en la segunda, debido a que podría existir un sesgo en los resultados.

Por último, a partir del análisis y resultados obtenidos, queda de manifiesto la importancia de caracterizar el TE de acuerdo a los géneros que lo conforman. Por lo anterior, con el propósito de ofrecer un análisis más global del género *ED*, sería de gran relevancia incorporar sustentos teóricos-metodológicos complementarios que permitan caracterizar global y localmente al género en cuestión. Así, futuras investigaciones podrían centrar su interés en caracterizar el género *ED* desde un análisis más global (movidas retóricas) y local (relaciones de coherencia). De igual manera, futuros estudios se podrían centrar en comparar géneros curriculares de una misma editorial de TE utilizados en colegios públicos y privados.

6. Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación (2015). Resultados Nacionales SIMCE. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/biblioteca-digital/resultados-simce/>
- Amaya, M, Marcones, M (2010). Ideología, racismo y sexismo en Textos Escolares de Educación Básica para la enseñanza del Inglés: Una aproximación desde el análisis crítico del discurso. *Foro Educativo*. (18), 51-81.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la Creación Verbal*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control vol 4: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Bhatia, V (1997). Introduction: Genreanalysis and world Englishes. *World Englishes*, 16,313-319
- _____ (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sydney: Continuum.
- _____ (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman
- _____ (2008). *Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos*. *Revista signos*, 41(67), 157-176.
- Cabré, M. & Gómez, J. (2006). *La Enseñanza de los Lenguajes de Especialidad. La Simulación Global*. Madrid, España: Gredos.
- Carvajal, A., Fajardo, L & Pedraza, M. (2008). *El Discurso Pedagógico en Colombia: análisis del discurso de algunos intelectuales y sus interpretaciones frente al discurso oficial en competencias en los últimos 25 años*. Tesis de Magister no publicada. Universidad de la Salle, Colombia.
- Choppin, A. (2009). Pasado y presente de los manuales escolares. Traducido por Miriam Soto Lucas. *Revista Educación y Pedagogía*. XIII, No (29-30), 209-229.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. London: Continuum.
- Espinoza, J. El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil - militar en Chile (1973 – 1990). *Revista de Pedagogía Crítica*. 11, 69-83.

- Gallardo, I. (2009). Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *El libro de texto desde las competencias comunicativas para el aprendizaje del Español en la Educación a Distancia*. (99-114).
- Gallardo, M. (2009). Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Del disimulo y otros recatos. El español de la Argentina en los textos de enseñanza de lengua* (215-226).
- Galvalisi, C. (2009). Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *La comprensión y el aprendizaje a partir de libros escolares. Mejorando la efectividad del texto escolar* (49-63).
- Gómez, C. & López, A. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Investigación Didáctica*.
- González, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media. *Revista signos*, 40(63), 51-79.
- González, G. (2014). Tareas de escritura y géneros discursivos en los libros de texto. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 7(2), 70-83.
- Graizer, Oscar L. (2013): “Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas.” En Tello, Cesar (comp.) *Las epistemologías de la política educativa Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. San Pablo: Editora Mercado de Letras. 2013.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: Compañía Editorial Ultra.
- Huarcaya, G. (2012) Análisis crítico de la ideología de género en textos escolares de educación secundaria de Perú. En M. Miranda y D. López (Ed.), *Ideología de género. Perspectivas filosófica-antropológica, social y jurídica*. Tomo I. (pp. 209-226). San José de Costa Rica: Promesa; Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ibáñez, R. & Moncada, F. (En prensa) El Resumen de artículos de investigación científica: Variación disciplinar a nivel local y global. *Spanish in Context*.
- Jara, I. (2009). Las introducciones en Tesis Doctorales de Química y Lingüística: un estudio exploratorio desde el análisis de género. Tesis doctoral no publicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.

- Kanoksilapatham, B. (2007) "Rhetorical moves in biochemistry research articles" en Douglas BIBER, U. CONNOR y T. UPTON (eds.), *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: Benjamins, 73-120.
- King, P. (2007). Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista signos*, 40(63), 101-126.
- Klimoski, R., & Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.
- Leal, A. (2009). Introducción al Discurso Pedagógico. *Horizontes Educativos*, 17 (1), 51-63.
- León, C. (2014). Caracterización retórico-discursiva de la macromovida "Exponer los procedimientos metodológicos" en tesis de pregrado de Informática y Psicología. Tesis de Licenciatura no publicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Lomas, C. (2009). Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (11-25).
- Manghi, D. (2009). *Co- utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar. Multimodalidad e intersemiosis en el Discurso Pedagógico de Matemática en 1º año de Enseñanza Media*. Tesis doctoral no publicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Martin, J., & Rose, M. (2013). Pedagogic discourse: contexts of schooling. *RASK International journal of language and communication*, 1-46.
- MINEDUC. (2010). Política de los textos escolares [en línea]. Disponible en: http://www.textosescolares.cl/index2.php?id_portal=65&id_seccion=3748&id_contenido=15677.
- Morgado, P. (2014). Selección terminológica referida al golpe y dictadura militar en textos escolares de historia durante el período 2002-2014. Tesis de Licenciatura no publicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Moss, G., Natale, L., & Oteiza, T. (2009). El lenguaje de los textos escolares, el aprendizaje, la ideología y la formación ciudadana. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25, 641-644.
- Moya, P. (2008). Aproximaciones al concepto y tratamiento del Texto Escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. (11), 133-152.

- Nieto, F. (2009). Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Los libros escolares de especialistas en didáctica de la literatura*. (87-98).
- O'Halloran, K. (2005). *Mathematical Discourse: Language, Visual Images and Symbolism*. Londres: Continuum.
- Ortega de Hocevar, S. (2009). Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica común y especial* (74-86).
- Oteiza, T. (2009). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, Vol 3(1) 2009, 150-174
- Parodi, G, Venegas, R, Ibañez, R y G, R (2008): “Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos” en Giovanni PARODI (Ed), Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso: EdicionesUniversitarias de Valparaíso.
- 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), 133-16.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales: acceso discursivo para saber y hacer. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias.
- Parodi, G., Ibañez, R. & Venegas, R. (2009). El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Literatura y lingüística*, (20), 75-101.
- Pereira, F & González, G. (2011). Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Literatura y lingüística*, (24), 161-182
- Pereira, F, & González, G. (2011). Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Literatura y lingüística*, (24), 161-182.
- PEÑA, L. (1989). El libro de texto como problema de calidad educativa. Ponencia presentada en el Encuentro sobre la Calidad del Texto Escolar en Colombia.
- Pinuer, C, & Oteiza, T. (2016). La construcción léxico-gramatical de significación histórica en manuales escolares chilenos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(1), 51-77
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*. 24(70), 273-292.

- Ramos, C. (2009). Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Didáctica de la comprensión lectora en los textos escolares de Lenguaje y Comunicación* (41-48).
- Rivera, M. (2009). Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Lectura y textos escolares de la enseñanza media chilena en el contexto de PISA 2006* (211-219).
- Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistic*. 1 (11).
- Swales, J.(2001). "EAP-related linguistic research: An intellectual history". En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (42-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John (1990): *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, M., & Burdiles, G. (2012). La Organización Retórica del Marco Referencial en tesis de Trabajo Social. *Alpha (Osorno)*, (35), 169-184.
- Tosi, C. El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*. 30 (2) 469-500.
- Urzi, S. (2009). *Un acercamiento al análisis del discurso histórico en manuales escolares de historia*. Tesis de magister no publicada, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Velásquez, M. (2009). Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *¿Cuál es el rol del texto escolar en el desarrollo de habilidades lingüísticas?* (65-73).

7. Anexos

Anexo 1: Definición de Movidas y Pasos Retóricos

Movidas y pasos retóricos del género *ED*

MOVIDA 1: ACTIVACIÓN	
El propósito comunicativo: activar conocimientos previos asociados a la temática	
PASO 1: Indagación sobre la temática	<p><u>Descripción:</u></p> <p>Se presenta el tópico sobre el cual versará la lección y se realizan preguntas con el propósito de activar conocimientos previos.</p> <p><u>Ejemplo:</u></p> <p>Me preparo para aprender</p> <p>A lo largo de la historia, grandes hombres y mujeres han reflexionado sobre qué es la poesía. Ahora es tu turno de proponer una respuesta a esta pregunta. Reúnete con un compañero o compañera y realicen las actividades que proponemos a continuación.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Comenten los poemas leídos en la sección ¡A leer!. Relean en voz alta los que más les gustaron y luego discutan: ¿qué elementos tiene un poema?, ¿qué condiciones debe cumplir para ser poesía? Hagan un listado en su cuaderno.2. Propongan una definición de poesía que considere lo que respondieron antes.3. Registren además otras características de la poesía que recuerden haber visto en cursos anteriores.
MOVIDA 2: PRESENTACIÓN	
El propósito comunicativo: presentar el contenido disciplinar	
PASO 1: Exposición del contenido	<p><u>Descripción:</u></p> <p>Se expone el contenido central de la lección</p> <p><u>Ejemplo:</u></p> <p>Desarrollo mi aprendizaje</p> <p>Figuras literarias</p> <p>Las figuras literarias o retóricas son recursos del lenguaje que permiten expresar y transmitir lo que sentimos. Por ejemplo, al decir “estoy muerto de hambre”, utilizamos una figura literaria para comunicar que realmente sentimos muchísima hambre. Las figuras retóricas se usan en la poesía y en la vida cotidiana. En la poesía se utilizan con un fin artístico. En la vida cotidiana, se utilizan en publicidad, en el humor, etc.</p>
PASO 2: Ejemplificación del contenido	<p><u>Descripción:</u></p> <p>Se brindan ejemplos que sirven de apoyo para la comprensión de las temáticas abordadas en la lección.</p>

Ejemplo:

Comparación

Establece una relación explícita de semejanza entre dos elementos. Para hacerlo se usan "como", "más que", "menos que", "cual", "igual", "que", etc.

"¡Por qué te entregas a esa piedra
Como a un puñal envenenado,
Tú que comprendes claramente
La gran persona que es el árbol!".

Defensa del árbol, Nicanor Parra.

"alcachofa
allí en el huerto,
vestida de guerrero,
bruñida
como una granada".

Oda a la alcachofa, Pablo Neruda.

MOVIDA 3: APLICACIÓN

El propósito comunicativo: poner en práctica los contenidos abordados

PASO 1: Presentación de tareas

Descripción:

Se presentan instrucciones y/o interrogantes con el propósito de aplicar y revisar el contenido abordado.

Ejemplo:

Tarde en el hospital

Carlos Pezoa Véliz, poeta chileno (1879-1908)

Sobre el campo el agua mustia
cae fina, grácil, leve;
con el agua cae angustia:
llueve

Y pues solo en amplia pieza,
yazgo en cama, yazgo enfermo,
para espantar la tristeza,
duermo.

Pero el agua ha lloqueado
junto a mí, cansada, leve;
despierto sobresaltado:
llueve

Entonces, muerto de angustia
ante el panorama inmenso,
mientras cae el agua mustia,
pienso.

Pezoa, Véliz, C. (1927). Tarde en el hospital. En Poesías, cuentos y artículos. Santiago de Chile: Nascimento.

1. ¿Qué le ocurre al hablante lírico?
2. Describan el estado de ánimo del hablante lírico en este poema.
3. Identifiquen la actitud lírica predominante en el poema. Justifiquen su respuesta con partes del texto.
4. ¿Qué sentimiento nos intenta expresar la segunda estrofa?
5. ¿Qué relación se establece entre lo que siente el hablante lírico y lo que pasa fuera de su habitación?
6. Busquen tres ejemplos de figuras literarias que reconozcan en los poemas que han leído en la unidad. Registrenlos en una tabla en sus cuadernos.

Anexo 2: Definiciones de constructos para el proceso de validación

DEFINICIONES DE CONSTRUCTOS PARA LA VALIDACIÓN DEL GÉNERO *ED*

Dado que en nuestra investigación nos interesa caracterizar al género *ED* de acuerdo a su organización, a continuación nos referimos a algunos de los constructos centrales para el proceso de validación.

1. Géneros discursivos

Un género es un clase de evento comunicativo guiado por un propósito comunicativo definido y entendido por los miembros una comunidad discursiva específica (Swales, 1990).

2. Texto Escolar

El Texto Escolar es entendido como un macrogénero, cuyo macropropósito comunicativo consiste en instruir en conocimientos tanto de tipo declarativos como procedurales, propios de un área disciplinar (Christie 2002; Martin & Rose 2008, Ibáñez, 2007). Este macrogénero se articula a partir de géneros subsidiarios, que aportan a la consecución de su macropropósito comunicativo y que pueden clasificarse en dos grandes grupos: Géneros del Conocimiento (GCO), encargados de transmitir contenidos disciplinares de manera recontextualizada, y Géneros Curriculares (GCU) aquellos utilizados para regular las actividades pedagógicas (Christe, 1998; 2002; Rose, 2014).

3. Género *ED*

El género *ED* es un género del conocimiento, cuyo propósito comunicativo es divulgar el conocimiento de una disciplina. Su organización discursiva es expositiva y su organización semítica es verbal-gráfica.

4. Análisis de los géneros: movidas retóricas.

El análisis de los géneros (*genre analysis*) es un método utilizado para estudiar los rasgos que permiten identificar un texto como un ejemplar de un género. Dicho método fue propuesto inicialmente por Swales (1981, 1990, 2004) para describir la organización retórica discursiva de una sección de los Artículos de Investigación Científica (AIC) del inglés. En análisis del género consiste en identificar un conjunto de movidas retóricas, las cuales se concretiza mediante la realización de uno o más pasos retóricos. Cada MR cumple

un propósito comunicativo específico asociado a un fragmento textual. El conjunto de movidas retóricas contribuyen al logro del propósito comunicativo del género. En términos de Swales (2004:228): “A ‘move’ in genre analysis is a discursal and rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse”.

Ejemplo proceso de validación.

Sección 8 de 9

× ⋮

MOVIDA 3: APLICACIÓN

El propósito comunicativo es poner en práctica los contenidos abordados

PASO 1: PRESENTACIÓN DE TAREAS

Se presentan instrucciones y/o interrogantes con el propósito de aplicar y revisar el contenido abordado.

Ejemplo movida y paso

Tarde en el hospital
Carlos Pezoa Véliz, poeta chileno (1879-1908)

Sobre el campo el agua mustia
cae fina, grácil, leve;
con el agua cae angustia:
llueve

Y pues solo en amplia pieza,
yazgo en cama, yazgo enfermo,
para espantar la tristeza,
duermo.

Pero el agua ha lloriqueado
junto a mí, cansada, leve;
despierto sobresaltado:
llueve

Entonces, muerto de angustia
ante el panorama inmenso,
mientras cae el agua mustia,
pienso.

Pezoa, Véliz, C. (1927). Tarde en el hospital. En Poesías, cuentos y artículos. Santiago de Chile: Nascimento.

1. ¿Qué le ocurre al hablante lírico?
2. Describan el estado de ánimo del hablante lírico en este poema.
3. Identifiquen la actitud lírica predominante en el poema. Justifiquen su respuesta con partes del texto.
4. ¿Qué sentimiento nos intenta expresar la segunda estrofa?
5. ¿Qué relación se establece entre lo que siente el hablante lírico y lo que pasa fuera de su habitación?
6. Busquen tres ejemplos de figuras literarias que reconozcan en los poemas que han leído en la unidad. Regístrenlos en una tabla en sus cuadernos.

Etiqueta de la movida *

- bueno
- regular
- malo

Propósito comunicativo de la movida

- bueno
- regular
- malo

Etiqueta del paso *

- bueno
- regular
- malo

Descripción del paso *

- bueno
- regular
- malo

¿Por qué lo evaluó de esa manera?

Texto de respuesta larga

Si su valoración fue inferior a BUENO ¿qué recomienda para mejorar la caracterización del género?

Texto de respuesta larga
