

Giovanni Parodi
Editor

Géneros Académicos y Géneros Profesionales:

*Accesos Discursivos
para Saber y Hacer*

EDICIÓN 2015



*Accesos Discursivos
para Saber y Hacer*

Géneros Académicos y Géneros Profesionales:

C152

"*Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer* es un título que discutimos largamente. Es un nombre que pensamos captura el centro de esta contribución. En él se revela el foco de nuestras preocupaciones actuales y de nuestros intereses científicos: Conocer las prácticas discursivas de alumnos en formación científica y de sus entornos discursivos en sus posteriores contextos laborales. Buscar las claves discursivas que llevan a la construcción del conocimiento, su procesamiento cognitivo y empleo en la vida cotidiana. Escudriñar los rasgos lexicogramaticales de los textos especializados a través de dominios diversos del conocimiento. Hacer emerger la disciplinariedad como rasgo relevante en el manejo lingüístico y aproximarnos a las similitudes y diferencias de los géneros de áreas diversas".

*Este libro ganó el Concurso de Publicaciones Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.



9 789561 706569

© Giovanni Parodi, 2015
Inscripción N° 175.579
Derechos Reservados

ISBN 978-956-17-0656-9

Derechos Reservados
Tirada: 300 ejemplares

Ediciones Universitarias de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Calle 12 de Febrero 187, Valparaíso
Teléfono: 32 227 3087 - Fax: 32 227 3429
E.mail: euvs@ucv.cl
www.euv.cl

Dirección de Arte: Guido Olivares S.
Diseño: Mauricio Guerra P. / Alejandra Larraín R.
Corrección de Pruebas: Osvaldo Oliva P.
Imagen de portada: Pedro Palma Casanova

Impreso en Salesianos S.A.

HECHO EN CHILE

Índice

| | |
|---|----|
| Prefacio a la Edición 2015..... | 7 |
| Introducción | 11 |
| Agradecimientos..... | 17 |
| Los autores | 19 |
| Capítulo 1 <i>Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva</i> Giovanni Parodi | 21 |
| Capítulo 2 <i>Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos</i> Giovanni Parodi, René Venegas, Romualdo Ibáñez y Rosa María Gutiérrez..... | 43 |
| Capítulo 3 <i>Géneros académicos y géneros profesionales: Delimitaciones y puntos de encuentro en el Corpus PUCV-2006</i> Giovanni Parodi | 89 |

| | | |
|---|---|-----|
| Capítulo 4 | <i>Géneros académicos universitarios: Develando un discurso de naturaleza mixta</i> Giovanni Parodi | 101 |
| Capítulo 5 | <i>Caracterización multidimensional del Corpus del Español Académico PUCV-2006</i> René Venegas | 121 |
| Capítulo 6 | <i>Clasificación automatizada de los textos del Corpus del Español Académico PUCV-2006: Distinciones disciplinares</i> René Venegas | 147 |
| Capítulo 7 | <i>La organización retórica del género Manual: ¿Una "colonia encadenada"?</i> Giovanni Parodi | 173 |
| Capítulo 8 | <i>El género Manual y su organización retórica en cuatro disciplinas científicas: Entre la abstracción y la concreción</i> Giovanni Parodi | 203 |
| Capítulo 9 | <i>El Texto Disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿Regulación del conocimiento o persuasión?</i> Romualdo Ibáñez | 223 |
| Capítulo 10 | <i>La regulación del conocimiento en el género Manual: Caracterización desde el sistema de la obligación</i> Rosa María Gutiérrez | 251 |
| Capítulo 11 | <i>Metáfora gramatical en la representación y negociación del conocimiento</i> Rosa María Gutiérrez | 273 |
| Capítulo 12 | <i>Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Acceso discursivo al ámbito disciplinar</i> Romualdo Ibáñez | 293 |
| Referencias Bibliográficas | | 319 |

Prefacio a la Segunda Edición 2015

Apreciados lectores,

Transcurridos siete años desde la primera edición de *Géneros académicos y profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*, con mucha alegría escribo estas nuevas palabras introductorias a esta segunda edición con el objetivo de contextualizarla brevemente. La verdad, había lamentado que el texto ya no estuviera disponible, pero no estaba completamente seguro de su total vigencia científica para buscar una nueva impresión. Entonces, en gran medida, impulsado por la motivación transmitida por múltiples estudiantes, colegas y académicos por la ausencia de este libro, logré gestionar el apoyo de Ediciones Universitarias de Valparaíso (EUV) para volver a contar con este volumen en formato papel. Afortunadamente, EUV mostró un decidido impulso y sacó adelante la nueva edición en brevísimo tiempo.

Ahora bien, la oportunidad que esta instancia me ha regalado para volver a leer el texto completo y recorrer así cada línea, párrafo y capítulo me ha devuelto la confianza en que vale la pena seguir contando con este volumen disponible tal como fue creado en el año 2008. La distancia temporal desde su génesis y la relectura actual, en mi opinión, me llevan a sostener que el volumen mantiene gran parte de su vigencia original tanto a nivel teórico como empírico. Lo que justifica ciertamente su reimpresión. Solo he introducido leves ajustes para mejorar errores formales, cierta redacción muy oscura, algún problema terminológico muy evidente y algún gazapo inaceptable. Lo que no quiere decir que puedan

aún, seguramente, permanecer muchos otros. Pero esta nueva versión no presenta una puesta al día de la bibliografía ni incluye nuevos aportes teóricos ni empíricos. Tal empresa implicaría ya un nuevo libro.

Si bien es cierto que en estos años transcurridos desde 2008, han aparecido diversos libros en español, inglés y otras lenguas en que se abordan estas y otras temáticas vinculadas, incluso por algunos libros escritos por mí mismo o por otros en que he actuado en calidad de editor, estimo que los aportes aquí ofrecidos continúan teniendo un grado de originalidad y aporte singular. Particularmente, me gustaría destacar que la perspectiva multidimensional de los géneros del discurso y su concepción tripartita integral desde una dimensión cognitiva, una social y una lingüística aún ostenta un grado innovador, concita debate y exige mayor desarrollo y profundización (cf. entre otros, Artemeva & Freedman, 2015; Moyano, 2013; Navarro & Revel, 2013; Shiro, Charaudeau & Granato, 2012; Bazerman, Bonini & Figueiredo, 2009). Por su parte, la matriz de rasgos para identificar géneros ha mostrado ser ampliamente utilizada y se han ejecutado múltiples variaciones tanto en investigaciones de licenciatura, magister y doctorado, las cuales -de hecho- han contribuido a enriquecerla y también a diversificarla. Estoy convencido de que a pesar de sus limitaciones, ofrece una alternativa teórica y empírica que impone desafíos de investigación muy vigentes hoy en día. Adicionalmente, tanto la disciplinariedad aquí explorada con cierta profundidad como la multitemiosis, solo estudiada en este volumen muy superficialmente, han mostrado en estos últimos años ser foco de tremendos proyectos nacionales e internacionales y se han hecho parte de los currículos académicos de diversas carreras universitarias, lo mismo que de los nacientes centros y programas de lectura y escritura en educación superior. En este sentido, los procesos de lectura y escritura a través de las disciplinas y de los géneros, aunque muestran desarrollos crecientes y robustos en numerosas publicaciones, todavía aguardan aportes sustantivos desde la teoría, la empiria y la didáctica.

Al mismo tiempo, los capítulos de este volumen mantienen su valor como soporte teórico y empírico a otros trabajos que han visto la luz en estos años recientes como son, entre otros, Parodi y Burdiles (2015), Parodi (2014, 2012, 2010a y b) y Parodi, Peronard e Ibáñez (2010).

Por último, aprovecho este espacio para reiterar mis agradecimientos tanto a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso como a Ediciones Universitarias de Valparaíso por la oportunidad de contar con concursos académicos que, por medio de procesos evaluativos internacionales rigurosos, nos permitan disponer de publicaciones auspiciadas por nuestra Universidad.

Giovanni Parodi
Editor

Referencias

- Artemeva, N. & Freedman, A. (Eds.) (2015). *Genre studies around the globe: Beyond the three traditions*. Edmonton, AB, Canada: Inkshed Publications (en prensa).
- Bazerman, Ch., Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds.) (2009). *Genre in a changing world*. Indiana, US: Parlor Press.
- Moyano, E. (Ed.) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: Una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Parodi, G. & Burdiles, G. (Eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La Teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. (Ed.) (2010a). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, G. (2010b). Multitemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70.
- Parodi, G. (2012). ¿Qué se lee en los estudios doctorales?: Estudio empírico basado en géneros a través del discurso académico de seis disciplinas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(2), 89-119.
- Parodi, G., Peronard, M. & Ibáñez, R. (2010). *Saber Leer*. Madrid: Aguilar.
- Shiro, M., Charaudeau, P. & Granato, L. (Eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: Teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana.

C capítulo 1

Géneros del discurso
escrito: Hacia una
concepción integral desde
una perspectiva
sociocognitiva

Giovanni Parodi

Introducción

¿Qué son efectivamente los géneros del discurso?, ¿constituyen unidades cerradas en sí mismas, muy fáciles de definir y operacionalizar?, ¿se encuentran efectivamente “allí afuera” como sugieren algunos o son constructos “puramente mentales”, como proponen otros? ¿constituyen exclusivamente unidades de análisis creadas por el científico empirista radical?, ¿es factible desarrollar una pedagogía o alfabetización académica guiada por la teoría de los géneros, es decir, son estos “enseñables” o resultan “meramente empleables”?

Muchas o todas estas preguntas circundan erráticamente a la teoría de los géneros. Algunas, al parecer, excesivamente excluyentes. No obstante ello, quedan de manifiesto intereses diversos, propósitos, orígenes y naturalezas variadas.

Al mismo tiempo, como es fácil comprobar, las elusivas y divergentes concepciones teóricas subyacentes al término *género* ofrecen una amplia diversidad de opciones alternativas. Sin lugar a dudas, ello puede confundir y perder al novato, pero también al experto. Aproximaciones desde la Nueva Retórica, las Lenguas para Propósitos Específicos, la Lingüística Sistémico Funcional, la Semiolingüística, el Análisis de Discurso, entre otras, son todas opciones válidas de ser exploradas y discutidas. En algunos casos, se detectan diferencias altamente relevantes, tanto en la naturaleza misma como en los parámetros de clasificación y de aplicaciones educativas. Así, en algunos casos, varían grandemente los focos de atención y el modo de abordar el análisis, el tipo de categorizaciones o taxonomías y el modo de realizar indagaciones empíricas. En ciertos casos, los principios antagónicos hacen imposible la compatibilidad de enfoques.

Ahora bien, el propósito de este capítulo es proporcionar un marco de reflexión monográfica que explicita mi propia concepción integral y enfatice, de modo especial, un enfoque sociocognitivist de los géneros discursivos (con especial atención a la modalidad escrita de la lengua) desde los principios de la *Escuela Lingüística de Valparaíso* (ELV) y de una exploración empírica de ciertos géneros académicos y profesionales en algunas disciplinas

científicas. Esta reflexión y propuestas se ofrecen en el contexto de una discusión en curso y abierta a revisiones y críticas. Como se desprende, en este trabajo no buscamos identificar ni comparar los principales enfoques que se han preocupado de los géneros discursivos. Menos aún se intenta registrar una evolución histórica del concepto ni de sus progresos o problemas. Existen hoy en día abundantes estudios que contribuyen a aportar tal panorama de modo muy adecuado (entre otros, Bhatia, 1993, 2004; Devitt, 2004; Hyland, 2007, 2008; Bruce, 2008).

Este capítulo se vincula con los antecedentes fundantes de la ELV (Peronard & Gómez Macker, 1985; Gómez Macker, 1998; Parodi, 2007a, 2008a; Peronard, 2007a) y presenta y defiende una tesis teórico-empírica que puede resultar obvia para muchos investigadores fuera del ámbito estricto de la lingüística (tales como psicolingüistas, cientistas cognitivos, psicólogos evolutivos y psicólogos del discurso) en que se tiende a acoger una mirada inter y transdisciplinaria. Y que puede resultar controversial y no evidente para un número significativo de investigadores desde la teoría de la comunicación, la sociología, el análisis del discurso, el análisis crítico del discurso y, en general, desde ciertas áreas de las humanidades, de las ciencias sociales y de las ciencias computacionales.

El asunto tiene que ver con los principios ontológicos y epistemológicos de nuestra concepción de ser humano y de lenguaje y, por ende, de nuestra concepción integral y multidimensional de los géneros. Estos principios son cruciales para explorar una teoría de los géneros académicos y profesionales y para una alfabetización disciplinar especializada. Entonces, desde nuestra visión psico-socio-discursiva del lenguaje (Parodi, 2003, 2005a), en que un sujeto hablante/escritor y uno oyente/lector desempeñan un rol central (Parodi, 2007a, 2008a), los géneros se articulan de modo integral desde un enfoque socioconstructivista -al menos- en tres dimensiones: cognitiva, social y lingüística.

Sin lugar a dudas, la dimensión cognitiva aporta un componente fundamental, hasta ahora

un tanto ausente, la cual se articula con la social a través de la dimensión lingüística y rescata así al ser humano como agente comunicativo vital, evitando así cosificaciones y externalismos exagerados para dar cuenta de los géneros. Este núcleo temático será un punto central a desarrollar en lo que sigue.

1. Los géneros como constructos cognitivos

No cabe duda que el estatus de la dimensión cognitiva dentro de los estudios acerca del lenguaje ha mostrado un camino poco decidido. Resulta así escaso el empleo de los términos *cognición* o *cognitivo* en los trabajos de los últimos 20 a 30 años. Por supuesto que no incluimos aquí los aportes de Noam Chomsky ni los de la denominada *lingüística cognitiva*. Esta relativa ausencia de términos no solo revela una escasa atención a estos aspectos sino que demuestra que el foco de preocupaciones ha transitado por otros caminos. No obstante ello, no deja de llamar la atención la sí decidida presencia de términos, entre otros, tales como *conocimiento*, *pensamiento*, *experiencia*, *significado*, *procesamiento*, *conceptos*, *ideas*. Esto quiere decir que, de cierto modo, habría lo que podríamos llamar una lingüística mentalista o psicológica en la cual se reconocen hechos mentales, pero desde las cuales no se indagan procesos de naturaleza claramente cognitivista. La vaguedad conceptual y definicional se hace patente y queda claro que se tiende a dejar fuera de alcance todo asunto que implique una decisión respecto a la dimensión cognitiva del lenguaje (Parodi, 2008a).

En cuanto a los géneros discursivos desde fuentes lingüísticas, no se registra un importante uso de los términos en cuestión y, cuando sucede, es escaso y vago. Son ciertamente pocas las excepciones, aunque en los últimos años se detecta una progresiva atención a una dimensión cognitiva del género (Bhatia, 2004; Virtanen, 2004; van Dijk, 2008; Bruce, 2008). La carencia de compromiso y de precisión es abundante. Se hace evidente que los teóricos del género han tendido a excluir la dimensión cognitiva o, definitivamente, han negado, desestimado o desenfatisado la relación entre cognición y lenguaje.

En mi opinión, una concepción multidimensional de los géneros debe visualizar los diferentes ejes que lo componen. Al menos, debe determinar dimensiones básicas que sostengan la concepción compleja a la cual adherimos. Como se aprecia en la Figura 1, la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística se proponen como esenciales y dan así forma a los géneros discursivos. Estos ejes fundantes son representados de modo interactivo en la siguiente figura.

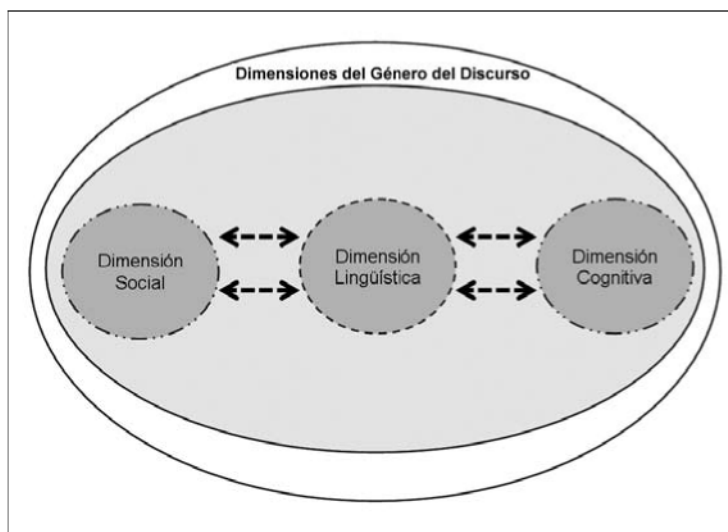


Figura 1. Dimensiones fundamentales que interactúan en la construcción de los géneros

A partir de la Figura 1, se evidencia que la relación entre las tres dimensiones no es una de tipo simétrico. La dimensión lingüística ejerce así un rol fundamental y sinérgico entre las tres, pero a la vez establece un nexo entre las otras dos. Para que mucho de lo que acontece en el mundo social alcance un estatus cognitivo, el lenguaje como herramienta central de la vida humana vehicula la semiosis hacia un sustrato cognitivo y a la vez reconstruye el mismo hecho semiótico.

Ahora bien, sin negar estos tres ejes propuestos y las diversas interacciones implicadas en este concepto de *género*, deseo -en este momento- destacar una concepción de los géneros discursivos, preferentemente, como constructos cognitivos. En mi opinión, esta dimensión que resaltamos no ha sido suficientemente considerada y se ha tendido a una excesiva mirada semiótica externalista del constructo género (Halliday, 1978; Kress & Threadgold, 1988; Martin, 1992; Stubbs, 2007). En todo caso, de ningún modo busco atomizar la exquisita riqueza que enmarca a los géneros, sino más bien, introducir una dimensión que estimo ha sido, intencional o ingenuamente, olvidada o descuidada, y que juzgo central para una comprensión cabal del objeto en cuestión (una discusión más detallada respecto del *continuum* internalismo-externalismo se encuentra en Parodi, 2008a).

Ahora bien, es muy cierto que cada sujeto va construyendo sus conocimientos en interacción con otros sujetos y en contextos que demandan instrumentos discursivos diversos, pero no es menos cierto que ese conocimiento, elaborado a través de procesos ontogenéticos, se almacena en la memoria de los lectores/escritores y hablantes oyentes en un formato

representacional complejo, aún no totalmente determinado. Al respecto, dos conceptos singulares resultan relevantes para la dimensión cognitiva de los géneros. Durante los últimos años el llamado *modelo de situación* (van Dijk & Kintsch, 1983) ha adquirido relevancia como una instancia representacional de alto nivel del conocimiento en el procesamiento del discurso. Es posible sostener que tal nivel de representación cognitivo podría dar cuenta también del conocimiento de los géneros, dado que los géneros existen porque el lector/oyente experto cuenta con una representación mental de la situación social en que éstos se producen y emplean. Complementariamente, el concepto de *modelo de contexto*, acuñado más recientemente por van Dijk (van Dijk, 1999, 2006, 2008) también da cuenta del tipo de conocimiento al que aludimos y resalta el carácter cognitivo del constructo “contexto” en el procesamiento del discurso. Estos dos modelos dan cuenta de conocimientos de diversos tipos, algunos más procedurales, otros más declarativos. Ambos modelos se ofrecen como un camino para la mejor comprensión y explicación del modo de operar cognitivamente de los géneros discursivos, pero es evidente que se requiere investigación empírica que avale esta propuesta (por razones de espacio, no me detengo aquí en explicaciones pormenorizadas de uno u otro modelo. Al respecto véase las referencias anteriores de van Dijk). La siguiente figura captura la propuesta en cuestión.

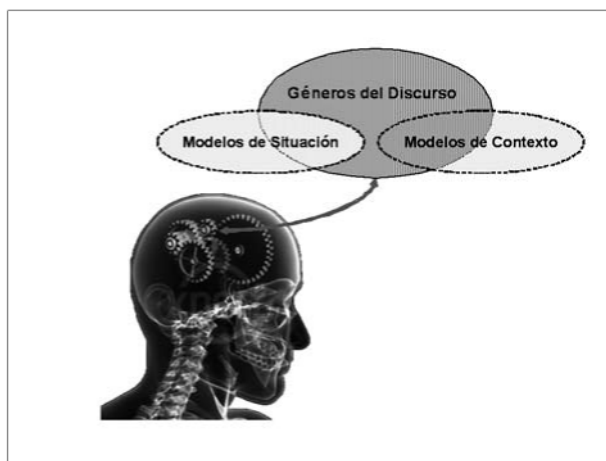


Figura 2. Géneros del discurso y modelos de situación y de contexto

Entonces, como se aprecia en la Figura 2, estos dos constructos representacionales proveen andamiajes cognitivos singulares para una teoría de los géneros en que el componente cognitivo brinda estabilidad a los conocimientos. También, por una parte, permite explicar el sustrato psicológico del procesamiento del discurso escrito; por otra, da cuenta de que los géneros no son entidades que existan exclusivamente “allí afuera”, sino que se articu-

lan a partir de conocimientos elaborados socioconstructivísticamente y que se almacenan y se activan desde diversos tipos de memorias. De este modo, la dimensión lingüística es la que permite la construcción cognitiva en su interacción con el contexto social externo.

Esta concepción integral da cuenta de una visión más amplia y refleja la multidimensionalidad del concepto de género. Se asume así que los géneros son más que meras constantes sociales, a modo de patrones de comportamiento e interacción (definidos únicamente por variables del contexto social: el lugar, los participantes, etc). Con ello intento aportar una perspectiva más abarcadora y con sustrato cognitivo y superar, en lo posible, los reduccionismos implicados en visiones extremadamente retórico o contextualista (Parodi, 2008a). Del mismo modo, como se indicó más arriba, destaco la dimensión cognitiva de los géneros porque con ello busco apuntar el rol central del ser humano como sujeto hablante/escribiente y oyente/lector dentro de un proceso de comunicación muy dinámico y participativo. Este sujeto es quien -en definitiva- construye en su mente los géneros discursivos como instrumentos comunicativos, a partir de contextos y situaciones sociales específicas y -por supuesto- en interacción mediada a través de la dimensión lingüística con otros sujetos. Así, el conocimiento de los géneros, construido individual y socialmente, se almacena a modo de representaciones cognitivas y, desde esta óptica, ellos serán activados y se materializarán en textos específicos, dentro de contextos sociales y culturales, según sea el caso.

Como se ha venido argumentando, definiendo un concepto integral de género y no distingo géneros sociales y géneros cognitivos (Bruce, 2008) o variantes más sociales y otras más lingüística o cognitivas (van Dijk, 2008). Si a lo que se apunta en la mirada de Bruce o van Dijk es a distinguir planos o dimensiones dentro de una concepción integral, quiere decir que hablamos de lo mismo. Si lo que se rescata en uno u otro de estos autores, son géneros diferentes en planos diferentes, ciertamente no coincide con tal propuesta.

Ahora bien, desde mi perspectiva, declaro que el concepto de género bakhtiniano (aunque potente en un sentido y tremendamente iluminador para la discusión de inicio) se vuelve estrecho. El excesivo énfasis contextualista desde una mirada semiótica social, en mi opinión, ha incurrido en un nuevo reduccionismo teórico y metodológico. Resulta así imperativo superar estas debilidades en la concepción de los géneros discursivos. Ciertamente, a través de los géneros se realizan una serie de mecanismos de interacción social que permiten construir acciones discursivas, pero ellos descansan y se construyen y reconstruyen, por medio de constructos cognitivos y lingüísticos que, todos juntos, se articulan complejamente. En definitiva, el contexto discursivo de los géneros descansa sobre un conocimiento que es fundamentalmente de naturaleza cognitiva, pues lo que brinda permanencia al constructo género es el sujeto y su memoria de sucesos previos vividos en entornos e interacciones determinadas.

Este mismo principio socioconstructivista es el que permite sostener que los géneros evolucionan y van dando respuestas a nuevas demandas comunicativas. Cada sujeto organiza sus conocimientos dinámicamente a través de sistemas de representación cognitivo que cuentan con mecanismos de categorización y jerarquización. Existen diversas teorías que dan cuenta de la estructuración del conocimiento en dominios específicos, tal como la teoría de los esquemas, de los marcos o de los escenarios. Otras teorías integran conocimiento desde múltiples fuentes y buscan dar cuenta de estructuras de representación dinámicas de tipo procedural. Una cuestión central y actualmente muy controversial es hacerse cargo del formato y del modo de operar de las representaciones cognitivas del conocimiento: básicamente (y de modo muy sucinto) contamos con una opción proposicionalista, otra conexionista y una híbrida, a modo de combinación entre las dos primeras (van Dijk & Kintsch, 1983; Rumelhart & MacClelland, 1986; Kintsch, 1988, 1998). Para una breve revisión y mirada crítica de estas propuestas, véase Parodi (2005a, 2007a) e Ibáñez (2007a).

En este contexto, mi adscripción al término género implica un enriquecimiento progresivo de mi propia concepción del lenguaje humano en manifestaciones concretas que operacionalizan situaciones e interacciones comunicativas. En este sentido, es factible que los términos tipo o clase textual aludan a una perspectiva algo más reduccionista y un tanto más excesivamente lingüística. De este modo, estimo que el término género da cuenta de una concepción más amplia y refleja la multidimensionalidad del lenguaje en acción. Con ello intento —como ya se ha apuntado más arriba— buscar una perspectiva más abarcadora e integral y superar, en lo posible, los reduccionismos implicados en los extremos dicotómicos internalistas o contextualistas.

Así, la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística interactúan de modo complejo dando forma a los géneros discursivos. Esta concepción integradora y abarcadora propende a la comprensión de un sujeto y su lenguaje, pero dando centralidad al sujeto y su construcción social de conocimientos. Dentro de las tres dimensiones, es relevante el rol que le corresponde a la dimensión lingüística, a través de la cual principalmente se conectan las otras dos dimensiones. De este modo, el sujeto interactúa en un contexto específico y construye su realidad a través de cogniciones situadas y de conductas deliberadamente intencionadas, en interacción con otros sujetos.

La concepción cognitiva de los géneros conlleva una vinculación directa al procesamiento, en este caso, del discurso escrito. De este modo, desde esta perspectiva, la relación entre tipos de géneros, sus respectivas estructuras lingüísticas y su consecuente procesamiento psicolingüístico abre nuevos escenarios para la investigación. Por ejemplo, la posible relación existente entre tipos de géneros escritos y grado de comprensión de los mismos es un asunto altamente relevante. En concreto, el estudio de las vinculaciones entre la organización cognitiva de los géneros, la estructura del conocimiento cognitivo especializado, la organización lingüística de los textos y la comprensión de dichos textos escritos ofrece

un ámbito novedoso. Estas interacciones fundamentales son representadas en la siguiente figura.

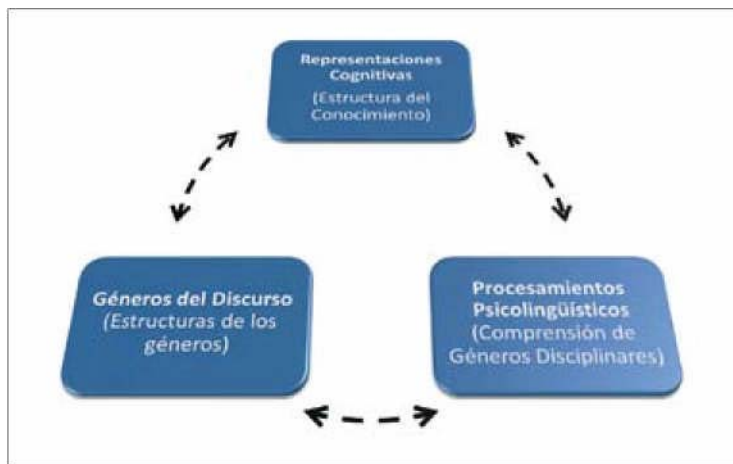


Figura 3. Interacciones entre estructuras lingüísticas, representaciones cognitivas y procesamientos psicolingüísticos

La comprensión de los textos escritos que vehiculan el conocimiento disciplinar en su relación con la estructura lexicogramatical y el conocimiento previo del sujeto lector constituye un ámbito poco explorado. Este espacio investigativo resulta altamente necesario de indagar para un cabal entendimiento de los procesos de alfabetización especializada de los géneros disciplinares. Como se sabe, los diversos tipos de géneros emergen con el fin de brindar respuesta y satisfacer a diferentes demandas comunicativas y, por ende, su estructura y organización retórico- lingüística se dispone en virtud de cumplir esos fines. La cuestión que destacamos a partir de la Figura 3 es, precisamente, si los distintos géneros discursivos conllevan e implican diferentes tipos y niveles de procesamientos cognitivos, los que a su vez se cristalizarían en representaciones diversas y que exigirían tipos de inferencias de naturaleza diferente.

Desde esta óptica, no es tan solo necesario investigar las demandas comunicativas especializadas exigidas a los estudiantes dentro de una determinada disciplina, sino que también es relevante la indagación de si estas demandas experimentan variación entre disciplinas. No obstante estas declaraciones de principios, es vital dejar en claro que, la construcción de teorías debe andamiarse en un sistema de enfoques empíricos experimentales que brinden información que nutra las nuevas reflexiones. Ya sea que estos datos corroboren hipótesis del investigador o las refutan, las relaciones sinérgicas permanentes entre los ejes teoría y empiria constituyen un mecanismo de aseguramiento de revisión, y de una

construcción y reconstrucción permanente de algunos principios teóricos, andamiados en acercamientos progresivos a la realidad.

1.1. Géneros: una definición

Sin lugar a dudas proponer una definición concisa de género es asunto complejo. Existe, de hecho, una amplia variedad disponible. Desde múltiples esferas se han aproximado al constructo, más teóricamente, más instruccionalmente, más retóricamente, más gramaticalmente. Sin embargo, en mi opinión, se tiende a enfatizar excesivamente un componente más que otro o a focalizar una dimensión en desmedro de otras, dejando, en unos casos, la definición un tanto desbalanceada o, en otros, peligrosamente empobrecida. Por un lado, ello constituye justamente una cuestión de opciones y orientaciones teóricas y metodológicas; por otro, apunta que en una sola y breve definición no resulta sencillo dar cuenta de la riqueza del concepto o de la amplitud de la definición misma que se intenta proponer. Sea que se defienda una opción, entre otras, desde la nueva retórica (Freedman & Medway, 1994; Bazerman, 1994, 2008), desde la lingüística aplicada (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2004), desde la perspectiva semiodiscursiva (Charaudeau, 2004), desde la Escuela de Sydney (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989; Martin, 1992; Martin & Rose, 2008), desde la perspectiva comunicativa alemana (Heinemann, 2000; Heinemann & Viehweger, 1991), o desde el análisis del discurso (van Dijk, 1997, 2002, 2008), la cuestión - desde mi perspectiva - es ser capaz de mirar el fenómeno integralmente.

En mi opinión, el género 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. Dicho conocimiento -construido socio-cognitivamente- se articula de modo operativo a través de representaciones mentales altamente dinámicas. Así, el género -como potencialidad de recursos- se instancia en conjuntos de selecciones convencionalizadas, las que presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables, pero que también son factibles de ser observadas a modo de variaciones diacrónicas, pues no son entidades de modo estático sino altamente dinámicas. En su manifestación concreta, los géneros son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. Estos conjuntos de rasgos lingüístico-textuales pueden ser identificados a partir de corpus representativos de instanciaciones en textos concretos, desde los cuales se proyectan regularidades prototípicas que caracterizan a un género determinado en un nivel mayor de abstracción.

La siguiente figura captura algunos de los rasgos nucleares constitutivos de los géneros. A partir de su conjugación y la operacionalización de variables más específicas emerge un género singular y, cuando alguno de los componentes nucleares se actualizan, es posible que varíe a otro.

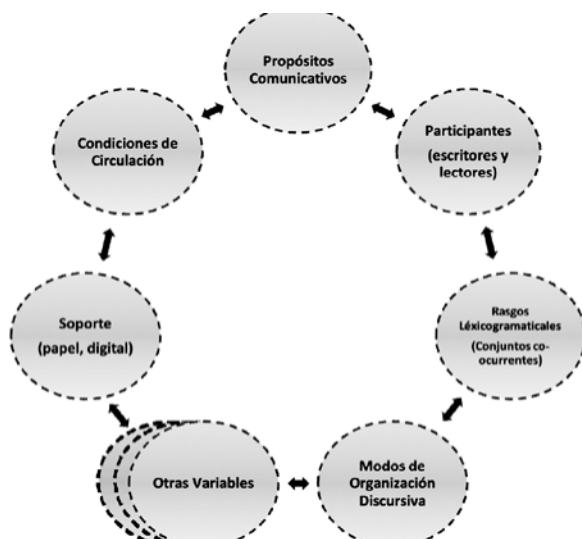


Figura 4. Componentes de los géneros discursivos

Como se aprecia, la figura queda abierta a nuevos componentes nucleares o satelitales, puesto que la mayor precisión y la evolución de los mismos puede traer consigo variaciones más enriquecidas. Para mayores detalles y definiciones pormenorizadas, véase en el este mismo volumen el Capítulo 2, de Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez.

Desde esta perspectiva, los géneros, a modo de estructuras de conocimiento cognitivo, almacenados como representaciones mentales dinámicas, constituyen un conocimiento de convenciones adquiridas interactivamente por un sujeto en sus relaciones con otros. Estos conocimientos convencionalizados, cognitivamente contruidos a partir de contextos culturales, orientan los procesos discursivos que los sujetos participantes ponen en práctica en el contrato social. Para que ello ocurra, desde una perspectiva de sujeto experto, requisito *sine qua non*, es la participación de sujetos conscientes de su rol activo en la interacción comunicativa y de la búsqueda del cumplimiento de los propósitos que persiguen. Ellos deben planificar, monitorear y revisar su participación, con el fin de regular así el cumplimiento del acto comunicativo. El contexto y los roles sociales modelan e imponen restricciones sobre el género; no obstante ello, un sujeto en su madurez discursiva (producto de procesos recursivos ontogenéticos) y en conocimiento de las posibilidades y

recursos puede elegir alternativas discursivas, realizar ajustes, proponer cambios y variar el propósito, el foco, etc. Sin duda, es factible que con ello el género varíe y se constituya en otro, pero esa es prerrogativa de los participantes en el acto discursivo. En suma, el sujeto experto en el manejo discursivo, no está constreñido por el contexto, sino que puede y debe decidir libremente ajustarse al mismo y actuar en el marco en cuestión. Así, un sujeto puede violar conscientemente alguna de las convenciones de determinado género, pero ciertamente serán sus interlocutores quienes evaluarán la pertinencia de tal posible transgresión.

1.2. Los géneros construidos sociocognitiva y ontogenéticamente

Tal como hemos venido argumentando y como una forma de dejar aún más explícita nuestra postura, en la siguiente figura mostramos parte de los conocimientos que un sujeto escritor/lector ha de construir cognitivamente a través de complejos procesos ontogenéticos en su interacción con el medio físico, social y cultural. Esto quiere decir que el sujeto debe elaborar representaciones cognitivas de -entre otros- diversos objetos, procesos y mecanismos, almacenándolos en sus diversos sistemas mnemónicos. Muchos de los objetos, mecanismos, procesos, entornos físicos, etc., que el sujeto debe aprehender, están obviamente en el mundo externo y a partir de ellos y en su interacción con otros sujetos paulatinamente procesa y organiza una heterogénea variedad de conocimientos. La dimensión lingüística revela aquí un rol fundamental, pues es justamente ella la que articula la dimensión social y la cognitiva. Sin ella, la interacción entre ambas sería escasa y limitada. La Figura 5 muestra la distribución, a nuestro entender, en que esos objetos externos llegan a tener un correlato cognitivo.

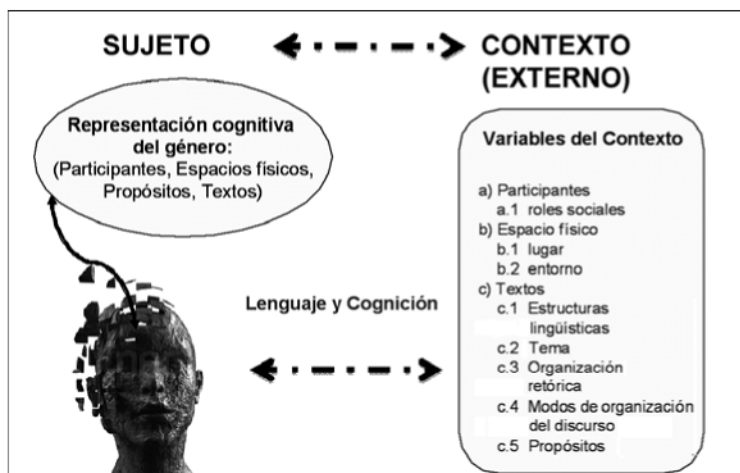


Figura 5. Interacciones entre el sujeto y el contexto

Como se comprende a partir de esta figura, a través de procesos de experiencias de interacción informal y otros de educación formal y sistemática, parte de estos objetos externos son conocidos, manipulados y, posteriormente, representados en la memoria de un sujeto. Estos constructos ahora cognitivos son altamente dinámicos, evolutivos y variables a lo largo del tiempo y de las posteriores interacciones del sujeto con entornos y experiencias variadas. Muchos de estos constructos son los que dan forma y constituyen lo que denominamos *géneros discursivos*.

Desde esta propuesta, el mundo externo se constituye en un punto de partida para la construcción relativa e intersubjetiva de los conocimientos individuales. De modo más específico, en lo que atañe al género del discurso y, por ejemplo, los participantes y sus roles sociales, queda claro que ellos existen “allí afuera”. No obstante ello, dado que el género es una herramienta discursiva de interacción social, debe necesariamente existir una representación cognitiva de esos participantes y de sus potenciales roles para que un escritor y un hablante puedan comprender de qué hablan y qué funciones comunicativas se ponen en juego a través del lenguaje. Es ciertamente el contexto el que eventualmente puede activar estos conocimientos, pero si no existe una construcción previa de ellos almacenada en la memoria del sujeto, la interacción social fracasará en su objetivo comunicativo.

Buscando aportar mayores detalles a mi postura, en la Figura 6, intento dar cuenta de ciertos conocimientos que un sujeto construye a partir del lenguaje en su relación con la sociedad y la cultura y, por supuesto, con los otros sujetos; entre otros, el conocimiento de los géneros, los conocimientos del mundo y la competencia discursiva. Ciertamente los procesos formales de instrucción en determinados dominios disciplinares y los diversos procesos de alfabetización académica que un sujeto experimenta durante su vida son algunas de las fuentes que aportan a la construcción de estos y otros múltiples conocimientos.

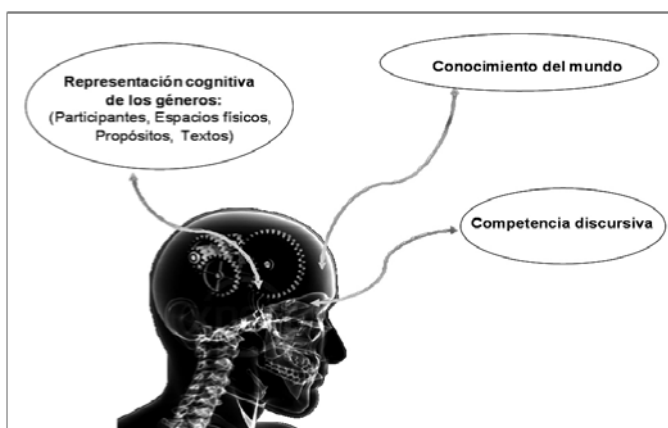


Figura 6. El sujeto comprendedor/hablante y la representación cognitiva de los géneros

Ahora bien, esta construcción sociocognitiva del género llega a cristalizarse en un género puramente cognitivo. Ello pues el sustrato de representación, almacenamiento, activación y eventual reorganización es básicamente cognitivo. Que a ello se llegue por medio de interacciones sociales y a partir de personas, roles sociales, objetos culturales concretos que, por ejemplo, constituyen los entornos físicos en que se despliega un determinado género discursivo es una cuestión fundamental pero que no incide directamente con el tipo de formato ni mecanismo de almacenamiento cognitivo de la información.

2. Géneros académicos y géneros profesionales

2.1. Géneros, ámbitos educativos y disciplinas científicas

Como se sabe, el lenguaje escrito es el medio preferente mediante el cual se crea, fija y transmite el conocimiento disciplinar; específicamente, a través de aquellos géneros prototípicos que andamian la construcción inicial de saberes especializados y que, gradualmente, van cimentando la integración a una comunidad discursiva particular. Desde este contexto, en mi opinión, los géneros académicos y profesionales se operacionalizan a través de un conjunto de textos que se organizan a través de un *continuum* en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios y los profesionales. Esta progresión se concibe desde una persona en formación académica, a través de la cual se debe ir paulatinamente enfrentando escenarios y géneros diversos. En la Figura 7 se intenta capturar gráficamente esta conceptualización, en virtud, entre otros, del medio y del contexto de producción y circulación:

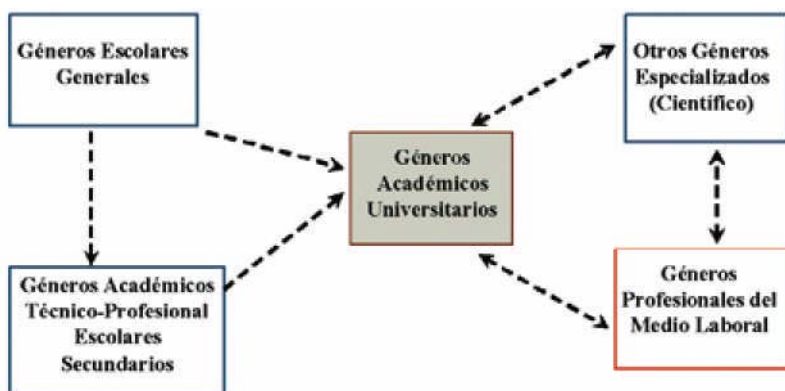


Figura 7. *Continuum* de géneros en diferentes ámbitos y niveles

Las flechas unidireccionales muestran el transcurso desde ciertos géneros alternativos, que, eventualmente, un sujeto en formación podría eludir con salidas opcionales (tal como, la educación técnico-profesional). No obstante ello, es evidente que en la formación primaria y secundaria, estos géneros presentan un carácter un tanto más obligatorio. Es bien sabido, que la exposición a géneros técnico- profesionales es comparativamente menor en Chile (Parodi, 2005a), dado que las comunidades en educación tienden a orientarse mayoritariamente a un cierre de la educación primaria o secundaria; con un aumento progresivo en Chile en el interés por proseguir hacia la educación universitaria.

La centralidad de los géneros académicos, dentro de este *continuum*, como ejes articuladores entre los profesionales y otros géneros especializados (e.g., géneros científicos) revela su carácter fundamental en la construcción de un sello disciplinar especializado. Así, este espacio académico de formación actúa como una guía conductora inicial, ofreciendo un repertorio de géneros que se constituyen en accesos al conocimiento y a las prácticas especializadas escritas, es decir, (al saber y al hacer). Las diversas relaciones, representadas en la Figura 7, intentan captar nuestra concepción de las interacciones que un sujeto en formación debe recorrer para llegar a construir un dominio discursivo en los ámbitos académicos y profesionales. Ello implica que un determinado sujeto, a través de estos géneros posiblemente vinculados de modo concatenado, debería verse enfrentado a un proceso progresivo de alfabetización permanente.

Ahora bien, dado nuestro interés en los géneros académicos y profesionales, nos competen en este momento dos ámbitos específicos. Entre ellos esperamos encontrar ciertos géneros que se entrecrucen y que constituyan anclajes epistémicos a modo de vasos comunicantes entre un ámbito académico y su correlato profesional. Estos pasajes entre el mundo universitario y el mundo laboral constituirían nichos en que el conocimiento avanza más fluidamente, de modo que se espera que el sujeto lector se apoye en un género ya conocido para proyectarse hacia nuevos escenarios discursivos. La Figura 8 muestra estas interacciones y solapamientos, a la vez que da cuenta de la posible transversalidad de ciertos genéricos a través de las disciplinas. Por supuesto que estos supuestos teóricos serán contrastados con investigación empírica posterior.

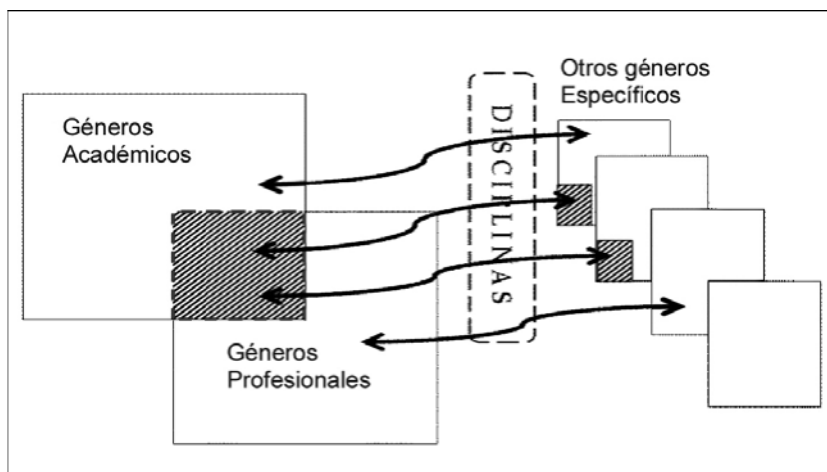


Figura 8. Las disciplinas y los géneros académicos y profesionales

Esta figura captura la idea de un sector de intersección en el que se espera existan géneros comunes entre el ámbito académico y el profesional; del mismo modo, existirán otros más específicos y prototípicos. Todo ello revela gran dinamismo en la construcción, evolución y circulación de los géneros. Así, se espera que existan algunos géneros que circulen entre el mundo académico y el profesional a lo largo de una misma disciplina.

Hasta hace muy poco tiempo, o incluso todavía para algunos, la concepción del discurso académico había tendido a visualizarlo como un conjunto de géneros muy unificado, en particular desde los dominios de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Swales, 1990, 1998, 2004; Hyland, 1998, 2000, 2004a). Nuestro punto de vista en este aspecto, por una parte, apunta a que algunos de estos géneros discursivos pueden variar grandemente a través de las disciplinas e incluso dentro de una misma disciplina (Bhatia, 1993, 2004; Parodi, 2005a, 2007a y b, 2008b). Por otra, la investigación empírica también ha demostrado que otros géneros muy específicos pueden mantenerse relativamente homogéneos a través de varias disciplinas científicas (Venegas, 2006; Parodi, 2007a, b y c). Tal como sostiene acertadamente Bhatia (2004), los géneros cruzan transversalmente a las disciplinas, aunque es factible que, por supuesto, exista heterogeneidad al interior de un mismo género así como entre las disciplinas. La idea de conjuntos de géneros y sistemas de géneros (Bazerman, 1994), colonias de géneros (Bhatia, 2004) o macrogéneros (Martin & Rose, 2008) pretende -en parte- dar cuenta de ello. De este modo, los géneros discursivos pueden cruzar transversalmente tanto al discurso académico como al discurso profesional, desde una o varias disciplinas.

Volviendo a la Figura 8, las flechas bidireccionales muestran justamente estos

puntos de intersección entre géneros académicos, profesionales y otros géneros especializados, mientras todos ellos transitan a través de diversas disciplinas; tanto a partir de las áreas de comunalidad como las altamente específicas al interior de una disciplina o entre géneros mismos. En efecto, el área achurada de intersección pretende dar cuenta de ello. Como se comprende, se abre así un abanico de posibilidades de investigación. Entre otros, la determinación de estos escenarios discursivos presenta interesantes implicaciones científicas, tanto en un terreno teórico como aplicado o directamente pedagógico. Así, se podrá explorar y aportar, desde el dominio lingüístico, descripciones gramaticales, semánticas y discursivas; desde el procesamiento de estos géneros, se podrá identificar ciertos procesos psicolingüísticos; desde la alfabetización especializada, se obtendrá información para diseño de materiales, procedimientos didácticos, etc.

Algunos de estos géneros serán prototípicos de un solo ámbito, ya sea el académico o el profesional; o de una sola disciplina. Otros estarán presentes en varios contextos y adquirirán posiblemente formas y funciones diversas. De hecho, las líneas punteadas de la intersección académico- profesional destaca el carácter provisional de los géneros allí encontrados. Es una frontera difusa que puede llegar a ser eventualmente traspasada por géneros en transición.

Ahora bien, buscando afinar el concepto de géneros académicos y profesionales, en la siguiente figura, graficamos los niveles en que propongo que ellos interactúan, desde un marco más global de tipo jerárquico en que el discurso especializado actúa como nivel mayor de abstracción.

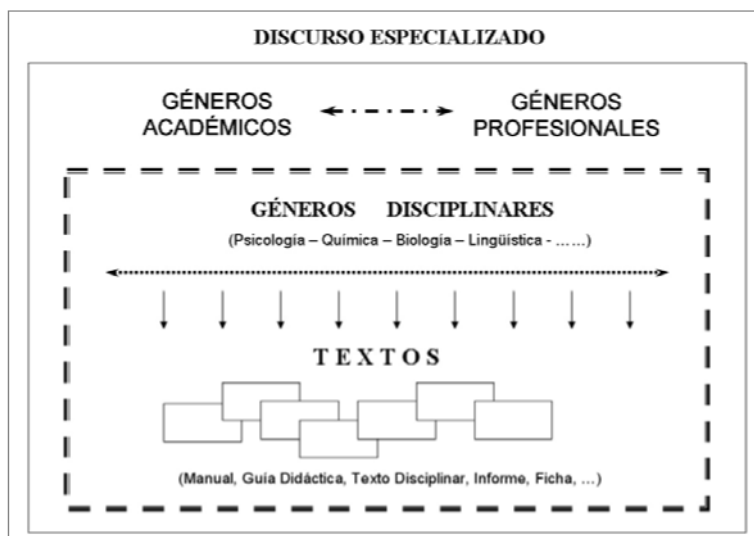


Figura 9. Niveles de realización e integración jerárquica en el *continuum* de los géneros

A través de esta figura, mostramos la interacción jerárquica entre el discurso especializado (DE), los géneros académicos y profesionales (GA&P), el discurso disciplinar (DD), y la instanciación final en textos concretos (T), como unidades lingüísticas pero también como unidades de sentido. Todos ellos establecen grados progresivos desde un nivel más abstracto a otros más concretos como son los GA&P y hasta el T. Este *continuum* muestra el modo en que el sistema lingüístico ofrece múltiples potencialidades, las cuales se van seleccionando y organizando en virtud de ciertas variables, hasta llegar a constituirse en objetos operacionalizados, o sea, los textos propiamente tales, como -por ejemplo- el Manual de Química Orgánica de la carrera de Química Industrial y la Guía Didáctica N° 3 de la asignatura de Psicología Organizacional de la carrera de Psicología.

Esta propuesta de organización del discurso especializado, a partir de los textos específicos y alcanzando a niveles más abstractos como son los géneros, es altamente congruente con nuestra postura de una investigación basada en corpus ecológicos y representativos desde los principios de la lingüística de corpus (Parodi, 2008c), como punto de arranque y contraste para las reflexiones teóricas. En esta propuesta se incluyen así niveles progresivos de abstracción (género y discurso) a partir de datos concretos y realizaciones particulares (textos). De este modo, un modelo circular de tipo “teoría-empíria- aplicación- teoría” (Parodi, 2008a) que recorre diversas etapas permite registrar información relevante para proyectar tanto teórico como empíricamente propuestas educativas en ámbitos disciplinares específicos.

2.2. Hacia una alfabetización disciplinar basada en géneros

En un intento por conceptualizar el complejo proceso de construcción y aprendizaje a partir de las prácticas discursivas académicas y profesionales, visualizo dichos procesos como un circuito, dado el carácter altamente sinérgico en que las diversas instancias comunicativas aportan y re-aportan a la construcción social de conocimientos especializados. En este circuito intento capturar un conjunto de variables relevantes al proceso de construcción y apropiación de géneros disciplinares, así como destacar las conexiones direccionales y bidireccionales en que concibo el flujo de conocimientos y actividades cognitivas situadas, tanto individuales como en vinculación con la comunidad. La Figura 10 grafica este circuito que se enmarca en el contexto cognitivo, discursivo, social y cultural.



Figura 10. Circuito de la construcción de géneros académicos y profesionales

Como se aprecia, las dimensiones implicadas en los géneros discursivos ponen en juego unas acciones y relaciones vinculantes que dan paso a la construcción de conocimientos especializados. En este circuito de construcción de los géneros especializados, un sujeto novicio que ingresa a una comunidad discursiva en el nivel universitario debe acceder a un conocimiento disciplinar, preferentemente, a través de la lectura de los textos de su currículo. Todo ello en el contexto de una serie de actividades formales como son las asignaturas de su plan de estudios, las exigencias evaluativas y las interacciones con sus profesores y sus compañeros de grupo. Este sujeto está así sumergido en un conjunto de géneros orales y escritos que van sosteniendo progresivamente su construcción de conocimientos especializados.

A través de la Figura 10 se muestra cómo el foco en el discurso escrito (la comprensión de información escrita específica) se constituye en un eje fundamental del recorrido académico de un sujeto en formación. Son, de este modo, los géneros disciplinares los que, progresivamente, le abren al lector/escritor el paso al conocimiento de la disciplina y lo van apoyando en su acceso paulatino a la respectiva comunidad discursiva.

En el contexto de este circuito de construcción y reconstrucción de prácticas discursivas, la comprensión de los materiales escritos se complementa gradualmente con la práctica de la escritura de géneros especializados. Las relaciones sinérgicas entre ambas prácticas de lectura y de escritura especializadas van transformando el conocimiento disciplinar y el sujeto va adquiriendo progresivamente un dominio de los géneros disciplinares, a través de un proceso de índole ontogenética. Algunos de estos géneros solo serán leídos como acceso a conocimientos específicos; otros constituirán tareas de escritura con el fin de comunicar,

por este medio, informaciones específicas. Algunos de estos géneros académicos deberán ser leídos inicialmente y, posteriormente, ejercerán su máximo cometido comunicativo, cuando el aprendiz al volverse experto sea capaz de escribirlos adecuadamente; de este modo, ellos cumplirán funciones comunicativas relevantes en las prácticas sociales, tanto académicas como profesionales. Como se desprende, llegado el momento en que el sujeto escritor sea competente en aquellos géneros especializados altamente prototípicos de la disciplina y muestre el cabal dominio de las prácticas discursivas dentro de esa comunidad, habrá demostrado su efectiva participación al menos en un género disciplinar que le permite comunicar significados especializados. De este modo, la lectura es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito, pero solo la producción escrita efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto experto en la disciplina. Lectura y escritura se vinculan así sinérgicamente y revelan su conexión permanente (Parodi, 2003).

Comentarios de cierre

Iniciamos el capítulo esbozando una serie de preguntas relevantes para una teoría de los géneros del discurso, las cuales no necesariamente buscando ser todas respondidas en el marco de este trabajo. También hicimos hincapié en la multiplicidad de posibilidades terminológicas y conceptuales así como las complejidades teóricas y aplicadas. Nos propusimos acotar nuestra reflexión al desarrollo de algunos principios teóricos especialmente enmarcados desde una perspectiva sociocognitiva y discursiva del lenguaje, enfatizando la dimensión cognitiva de los géneros. También avanzamos hacia algunos principios para una alfabetización disciplinar basada en géneros especializados, tanto académicos como profesionales. De este modo, a través de la comprensión y producción de textos escritos se visualiza el acceso a los conocimientos disciplinares, codificados en géneros especializados. Así, el desarrollo de una competencia discursiva experta que también incorpore el manejo adecuado de géneros académicos y profesionales debe ser andamiado desde contextos universitarios y laborales.

Enmarcado en las reflexiones de este trabajo y en vinculación directa con la alfabetización especializada, un asunto que se proyecta como de interés tanto teórico como aplicado es el estudio de las interacciones entre estructuras lingüísticas, representaciones cognitivas, y determinados procesamiento psicolingüísticos. Precisamente, la comprensión de los textos escritos que vehiculan el conocimiento disciplinar en su relación con la estructura lexicogramatical de los textos de esos géneros disciplinares y el conocimiento previo del sujeto lector constituye un ámbito poco o nada explorado. Por supuesto que cualquier investigación que aborde este nicho deberá realizar primero un acucioso relevamiento y descripción de los géneros que circulan en el ámbito a estudiar.

Queda claro que los aspectos cognitivos de una teoría de los géneros permanecen como un desafío interesante que aún requieren reflexión teórica e indagación empírica. La conexión establecida entre el modelo de situación y el modelo de contexto como representaciones cognitivas de conocimientos fundamentales para el procesamiento de los géneros es -en mi opinión- un camino novedoso que puede permitir comprender mejor la articulación cognitiva, lingüística y social de tipo multidimensional de los géneros. Asimismo, la mirada integral de una teoría de los géneros en que cada dimensión se articule integradamente sin perjuicio de un énfasis mayor de una por sobre otra reviste desafíos importantes. Por último, las variables en que se operacionaliza cada una de estas dimensiones en la constitución más detallada de un género se constituye en otro nicho oportuno.

En suma, en este capítulo he aportado una reflexión acerca de los géneros del discurso, transcurriendo desde una perspectiva teórica, pasando por la alfabetización especializada y técnicas empíricas basadas en corpus, y volviendo de regreso sobre la teoría. Este modelo constituye -en mi opinión- un círculo virtuoso que permite fortalecer la construcción de teorías desde bases empíricas ecológicas para llegar a brindar soportes robustos al diseño e implementación de una pedagogía o alfabetización especializada a partir de los géneros representativos de las disciplinas. Todo ello desde sólidos principios teóricos que pongan de relieve nuestros supuestos de base y que permitan así avanzar coherentemente hacia escenarios más aplicados y experimentales. Espero que estas diversas vinculaciones progresivas también se harán más evidentes y emergerán cimentadas empíricamente a través del resto de los aportes de los siguientes capítulos que dan forma a este volumen.

Capítulo 2

Géneros del discurso en el
Corpus PUCV-2006:
Criterios, definiciones y
ejemplos

Giovanni Parodi

René Venegas

Romualdo Ibáñez

Rosa María Gutiérrez

Introducción

La identificación y clasificación de tipos, clases y/o géneros del discurso ha sido una pre-ocupación permanente en los estudios lingüísticos. En particular, desde que se ha tomado conciencia de la naturaleza compleja de objetos tales como los géneros discursivos, el interés por intentar distinguirlos y agruparlos a partir de ciertos rasgos o características más prototípicas o de tipo más satelital ha cobrado progresivamente mayor fuerza. Hoy en día, tanto la perspectiva de análisis como las variables a considerar para llevar a cabo una identificación y clasificación son materia de interesantes discusiones. Básicamente, se distinguen dos enfoques de análisis: uno deductivista (guiado por la teoría o *descendente*) -basado en criterios a priori, los cuales pueden provenir de una o varias teorías- y otro empirista (guiado por los datos o *ascendente*). También es factible acudir a un enfoque combinatorio en que se parte de categorías predefinidas y se complementan estos rasgos preliminares con otros emergentes a partir del estudio de los datos en análisis. Sea que se opte por uno u otro enfoque, también es necesario decidir respecto a si habrá una sola variable involucrada o si será un enfoque multirasgos y multidimensiones.

En este contexto, el objetivo de este capítulo es identificar, definir y clasificar los géneros discursivos que emergen a partir de un corpus de textos escritos, recolectados en cuatro ámbitos disciplinares universitarios y profesionales. El foco de esta investigación está circunscrito a rutinas convencionalizadas que constituyen los géneros, a partir de un conjunto de criterios de diversa naturaleza y en diferentes planos. Para llegar a la identificación y definición de cada género recurriremos a una metodología de corte inductivo-deductiva, basada en un haz de rasgos de naturaleza diversa y complementaria. Desde esta óptica contemporánea, defendemos la interacción entre dimensiones de índole cognitiva, social, comunicativo/ funcional y lingüística. Nuestra intención es alcanzar una identificación y clasificación de los géneros con el mayor grado de profundidad posible y así poder determinar rasgos distintivos y diferenciadores entre unos y otros géneros.

En la primera parte del capítulo, nos concentramos en una breve revisión de conceptos, criterios y variables fundamentales para enmarcar el trabajo en cuestión. A ello lo sigue el apartado en que damos cuenta de la investigación, en el cual se presenta una breve descripción del corpus de textos en estudio y se entregan detalles acerca de los procedimientos metodológicos. Como parte de los resultados, mostramos la emergente identificación de géneros académicos y profesionales y las definiciones a las que hemos arribado. Se ofrece, además, junto a cada definición un pasaje representativo de un texto del corpus, a modo de ejemplo de cada género en cuestión. Por último, se realiza un primer análisis de los géneros identificados a partir de los criterios y de las variables involucradas.

1. Algunos principios teóricos

En este capítulo no abordamos la discusión del concepto de género ni entramos en su definición, pues adoptamos los principios desarrollados por Parodi en el Capítulo 1 de este libro. Por ello, el foco está en la discusión respecto de criterios de análisis y variables que los operacionalizan.

Clásicamente, las tipologías textuales o de géneros discursivos han tendido a configurarse en torno a distinciones categoriales, a partir de criterios discretos, para así clasificar los objetos en estudio. Desde la lingüística del texto en sus inicios, este fue uno de los objetivos primordiales. Desde la Lingüística Sistemica Funcional (LSF) y la teoría de los

géneros, Martin y Matthiessen (1991) y Martin (1993, 1996, 2002) han mostrado la utilidad del concepto de topología (en oposición a tipología) para la identificación de géneros y sus agrupaciones. Del concepto de topología se desprende el de gradación dentro de un espacio semiótico, más que una concepción basada en un conjunto finito de categorías discretas.

Esta búsqueda por una mayor sofisticación, atendiendo a una categorización más rigurosa,

proviene de vertientes diversas tales como adaptaciones de la clásica teoría de Wittgenstein (1958) en que se distingue “semejanzas de familias”, de la propuesta de Rosch (1975) a partir de la teoría de los prototipos, o del concepto de categorías de límites difusos (*fuzzy categories*), acuñado por Lakoff (1972) desde la Lingüística Cognitiva. En este sentido, el concepto de topología y de gradación desde la LSF se aproxima al de categorías de límites difusos. Estas ideas también son compartidas por los estudios en lingüística textual en cuanto a taxonomías complejas de tipo multidimensionales o multiniveles (Bassol & Torrens, 1997; Ciapuscio, 2003; Parodi & Gramajo, 2003). Como se puede apreciar, los avances en diversas líneas han ampliado y profundizado nuestra comprensión del fenómeno complejo que involucra a los procesos de categorizar y clasificar.

Ahora bien, tanto la tipología textual clásica, la topología, las categorías de límites difusos como los enfoques multidimensionales y multiniveles comparten ciertos supuestos que no se encuentran en oposición. Lo que rescatamos de todas estas aproximaciones es el objetivo común por clasificar, pero con la conciencia, por una parte, de que los objetos tienen límites porosos y, por otra, de que se puede aplicar diversas dimensiones o criterios variados desde diversos planos para el análisis. Estamos ciertos que estas aproximaciones complejas en que coexisten aspectos, por ejemplo, de tipo cognitivo, lingüístico y funcional/comunicativo pueden brindar descripciones y explicaciones mucho más profundas de los fenómenos en estudio. Justamente adoptamos esta perspectiva multidimensional, pues ella es coherente con nuestro concepto de género del discurso, tal como se expuso en el capítulo precedente. Dado que concebimos a los géneros discursivos como unidades altamente complejas y dinámicas, en cuya conformación la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística se proponen como esenciales, un enfoque de varias dimensiones es el adecuado para la elaboración de clasificaciones válidas desde un punto de vista tanto teórico como empírico. Así, la dimensión lingüística ejerce un rol fundamental y sinérgico entre las tres, pero a la vez establece un nexo entre las otras dos. Para que mucho de lo que acontece en el mundo social alcance un estatus cognitivo, el lenguaje verbal -como herramienta central de la vida humana- vehicula la semiosis hacia un sustrato cognitivo y, a la vez, reconstruye el mismo hecho semiótico complejo (al respecto, ver Parodi en el Capítulo 1).

Basados en lo anterior, en este estudio en que buscamos identificar los géneros académicos y profesionales del Corpus PUCV-2006 y proponer una definición operacional de cada uno de ellos, partimos del supuesto de que, por una parte, existen criterios definitorios apriorísticos que pueden operar en conjunto con otros emergentes a partir de los datos. Es, entonces, el conjunto de criterios y variables que se conjugan en forma simultánea el que permite establecer distinciones entre un género y otros. Desde esta perspectiva, es evidente que algunos géneros se acercarán a otros y sus fronteras serán más difusas que con otros. También queda claro que, en algunos casos, uno o dos criterios se constituirán

en los diferenciadores por excelencia, mientras en otros serán justamente el punto de encuentro y porosidad difusa.

En este afán descriptivo y clasificatorio, tal como se dijo en la Introducción, nos apoyamos complementariamente en métodos deductivistas y otros más inductivistas. Esto quiere decir que no nos preocupa complementar categorías teóricas emergentes desde el conocimiento previo de los investigadores con datos empíricos provenientes de una mirada más “basada-en-el-corpus” (Tognini-Bonelli, 2001; Biber, Connor & Upton, 2007). De modo que la complementariedad de enfoques es un asunto central para alcanzar, en nuestro caso, una mejor y más acotada distinción entre los géneros del corpus. Así, para llevar adelante la clasificación, se consideró en un principio tanto las características internas de los textos como el contexto extralingüístico en el cual estos se producen y circulan. Dicho enfoque tiene sus fundamentos en el carácter eminentemente dialógico del lenguaje e intenta dar cuenta de la compleja relación lingüístico-cognitivo-social entre los participantes de una determinada comunidad discursiva.

2. La investigación

2.1. El corpus

En lo que sigue presentamos una breve descripción cuantitativa del corpus en estudio. Detalles más específicos se entregan en los capítulos 3 y 4 de este volumen. Vale la pena mencionar que existe una importante diferencia entre los procedimientos de recolección del Corpus Académico y del Corpus Profesional. En lo que respecta al académico, se buscaba recolectar cerca del 100% del material escrito que se consulta y se lee durante el total de años del currículo de cada una de las cuatro carreras universitarias: Psicología (PSI), Trabajo Social (TS), Ingeniería en Construcción (IC) y Química Industrial (QUI). Paralelamente, también se recogió los textos que circulan y a los que se exponen los profesionales egresados de estas carreras y que se desempeñan en ámbitos propios a los de su formación de origen. Cabe recordar que para el Corpus Profesional no se persiguió la recolección exhaustiva de todos los textos en circulación. Lo que nos interesaba era construir un panorama de la diversidad de géneros que circulaban como medios de comunicación escrita en estos cuatro ámbitos laborales. Esto quiere decir que el foco de atención fue conseguir la mayor cantidad posible de muestras de géneros diversos, pero no rastrear la totalidad del material circulante. Ello pues es claro que en estos medios este material es ilimitado; por lo tanto, en el Corpus Profesional a diferencia del Académico, no se persigue el registro del número de palabras.

La siguiente tabla resume la información de ambos corpus.

Tabla 1. Dimensionamiento del Corpus Académico y Profesional

| Ámbito de la Ciencia | Disciplina | Número de Textos | | Número de Palabras |
|--|------------|------------------|--------------------|--------------------|
| | | Corpus Académico | Corpus Profesional | Corpus Académico |
| Ciencia Sociales y Humanas (CS & H) | PSI | 227 | 220 | 21.933.860 |
| | TS | 142 | 101 | 18.641.309 |
| Ciencias Básicas y de la Ingeniería (CB & I) | IC | 69 | 62 | 8.734.086 |
| | QUI | 53 | 59 | 9.285.375 |
| | Totales | 491 | 442 | 58.594.630 |

Una primera mirada a los datos de esta tabla revela que existe un mayor número de textos recolectados en las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas (CS&H), a diferencia de lo que ocurre en las disciplinas de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería (CB&I). Ello indicaría que los alumnos de CS&H leerían una mayor cantidad de textos que los alumnos de las CB&I. Según estas cifras, se aprecia, por ejemplo, que los alumnos de Psicología leerían cuatro veces más que los alumnos de Química Industrial tanto en número de textos como de palabras. La misma situación se detecta en cuanto al corpus profesional y en las mismas disciplinas. Todo ello revela una cierta tendencia a asociar un área del conocimiento y sus disciplinas, tanto en el ámbito académico como en lo profesional, con una mayor cantidad de textos y textos más extensos, como ocurre con PSI y TS. El panorama de conjunto que hemos venido construyendo permite efectuar un dimensionamiento del corpus en estudio, a partir del cual se llevará a cabo la identificación de géneros discursivos. Para un estudio más profundo de estas cifras, véase los capítulos 3 y 4.

2.2. Criterios y variables de los géneros discursivos

La Figura 1 captura algunos de los rasgos constitutivos de los géneros discursivos en que basaremos nuestro análisis. A partir de la conjugación de criterios y su operacionalización en variables más específicas es posible hacer emerger un género particular. Cuando algunos de los componentes nucleares que constituyen un determinado género evolucionan y comienzan a realizarse en otras variables posibles, resulta factible que varíe a otro género.

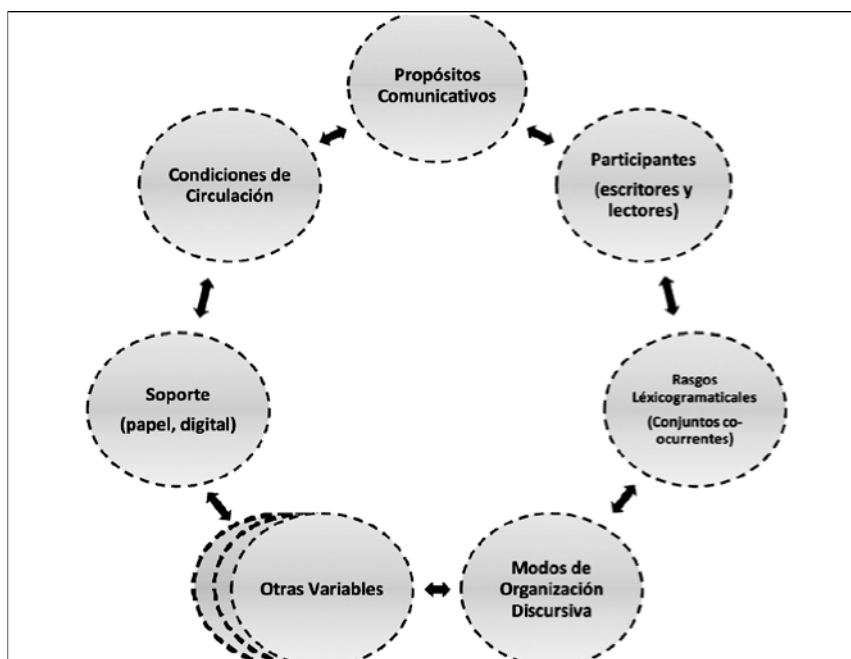


Figura 1. Componentes de los géneros discursivos

Como se aprecia, en la Figura 1, la constitución del género queda abierta a nuevos componentes nucleares o satelitales, puesto que los criterios y variables operacionalizables no están determinadas definitivamente y es posible incluir variables que permitan una identificación más exacta. Los seis criterios aquí señalados se proponen a modo de categorías iniciales de indagación, pero no como definitivas.

Tal como se indicó, la construcción de esta propuesta de identificación y clasificación obedeció a principios de un enfoque deductivo /inductivo. El paso deductivo nos llevó a “partir de los tipos ya definidos e instituidos tradicionalmente como objetos lingüísticos observables” (De Beaugrande & Dressler, 1981: 251) para, sobre esa base, identificar y seleccionar criterios y variables basados en la bibliografía especializada. Posteriormente, con el objetivo de complementar y afinar esta primera matriz de rasgos, se procedió a indagarla empíricamente en un microcorpus. A través de estos procedimientos, se llegó a una matriz definitiva que permitió distinguir y clasificar con mayor precisión los textos del corpus. El conjunto de estos criterios y variables abarca, entre otros, aspectos que dicen relación con los propósitos comunicativos, la interacción entre escritores y lectores, los contextos en que los textos circulan y los modos predominantes de organizaciones discursivas que caracterizan los textos del corpus.

De modo más preciso, para el presente estudio, hemos decidido focalizarnos en cinco criterios y veintiséis variables específicas. Como se observa en la Figura 2, estos criterios son: a) macropropósito comunicativo, b) modo de organización del discurso, c) relación entre los participantes, d) contexto ideal de circulación y e) modalidad.

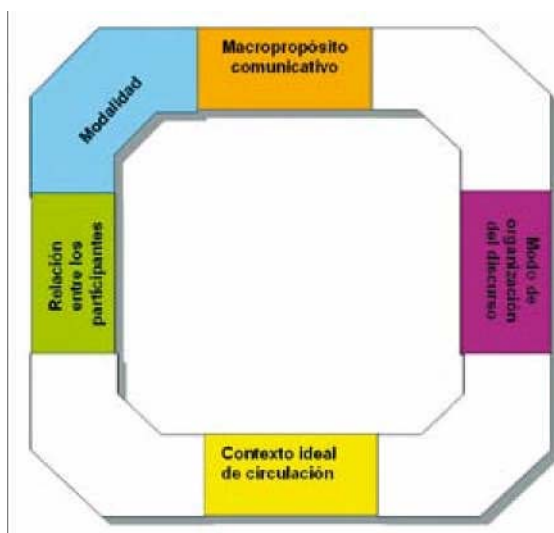


Figura 2. Selección de criterios para una identificación de géneros

Con el propósito de operacionalizar los cinco criterios mencionados, establecimos un conjunto de variables más específicas. Estas variables se analizan en los textos bajo el principio de “predominancia” de una sobre otra. Esto quiere decir que estamos conscientes de que, tal como se ha venido enfatizando más arriba, los textos y los géneros no son unidades absolutamente circunscritas ni cerradas en sí mismas. En ellos, por ejemplo, coexisten diversos macropropósitos comunicativos y a lo largo de sus pasajes se intercalan múltiples modos de organización discursiva. Del mismo modo, en esta figura, se aprecia que la matriz de criterios queda abierta a nuevas posibilidades en los espacios en blanco en las esquinas disponibles.

La Figura 3 presenta las variables establecidas para cada criterio.

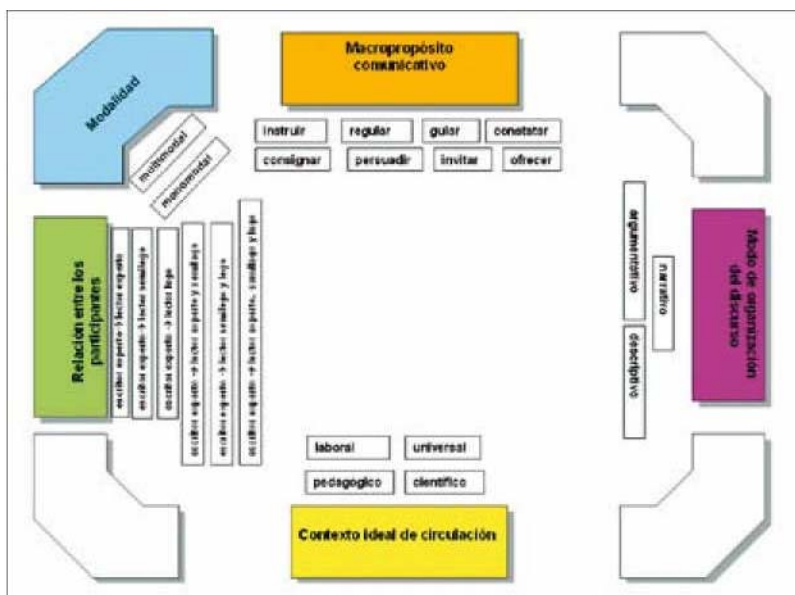


Figura 3. Criterios y variables clasificatorias del género

A continuación se definen cada uno de los criterios y sus variables:

2.2.1. Macropropósito Comunicativo: Antes de presentar lo que en esta investigación entendemos por macropropósito comunicativo, es preciso enfatizar la idea de que los textos, como instancias concretas de una lengua particular, son producidos por los individuos en forma intencionada, de acuerdo a las necesidades que el contexto les impone. Por esta razón, cada evento comunicativo o texto posee un propósito que lo origina y que, al mismo tiempo, junto a otras variables, permite identificarlo como un ejemplar de un género discursivo determinado (Askehave & Swales, 2001). Este propósito es denominado por algunos autores como *Propósito Comunicativo* del género (Swales, 1990, 2001, 2004; Bhatia, 1993, 1997a, 2004; Dudley-Evans, 1994).

El Propósito Comunicativo es concebido como el objetivo último para el cual un género discursivo es utilizado en un intercambio comunicativo. En tanto gran parte de los géneros que componen nuestro corpus se caracteriza por poseer no solo un propósito comunicativo general, sino que también un conjunto de propósitos comunicativos menores, a partir de los cuales el propósito general se configura, identificamos tal propósito general como *Macropropósito Comunicativo* (ver Parodi, en el Capítulo 7). Los macropropósitos identi-

cados en este estudio son:

- **Instruir** acerca de una materia disciplinar específica
- **Consignar** el estado de un procedimiento, de la salud de un individuo o de un concepto
- **Regular** conductas y/o procedimientos
- **Persuadir** acerca de un planteamiento teórico o ideológico
- **Guiar** conductas y/o procedimientos
- **Invitar** a participar de un concurso público
- **Constatar** la validez de un hecho o procedimiento
- **Ofrecer** un producto o servicio

2.2.2. Relación entre los participantes: Para describir la relación entre los participantes es preciso aproximarse al concepto de comunidad discursiva. Este tipo de comunidad se constituye por un grupo de personas que comparten un conjunto de conocimientos, así como también las convenciones necesarias para interactuar discursivamente y compartir tales conocimientos. De acuerdo a Swales (1990) y Bhatia (1993, 2004), las comunidades discursivas existen y se sustentan por medio de una membresía dinámica en términos de experticia. Esto se debe a que los miembros que las componen, en la mayoría de los casos, ingresan a la comunidad como aprendices y se transforman paulatinamente en expertos, a partir de su interacción discursiva en dicha comunidad. De este modo, los roles del habla (Halliday & Hasan, 1976; Halliday, 2004a) que las personas pueden adoptar en un intercambio comunicativo como hablante/escritor y oyente/lector, se proyectan en una comunidad discursiva como roles determinados por el grado de experticia de los participantes.

Aun cuando reconocemos que la estabilidad de una comunidad discursiva se basa en un desarrollo continuo de la experticia de sus miembros, por razones metodológicas, hemos establecido cuatro roles centrales: escritor experto, lector experto, lector semilego, lector lego. Tanto el escritor como el lector experto corresponden a miembros con un alto grado de experticia, lo que les permite no solo comprender los géneros que circulan en su comunidad, sino que también producirlos. El lector semilego posee una experticia intermedia, por lo que si bien ha adquirido ciertos conocimientos compartidos por la comunidad, aún no es capaz de interactuar eficazmente a través de la totalidad de los géneros que circulan en dicha comunidad. Por último, el lector lego corresponde al miembro con menor grado de experticia. Basados en los roles anteriormente señalados, hemos identificado tres relaciones prototípicas entre los participantes, las cuales entendemos desde una perspectiva ideal. Estas relaciones se muestran en la Figura 4.

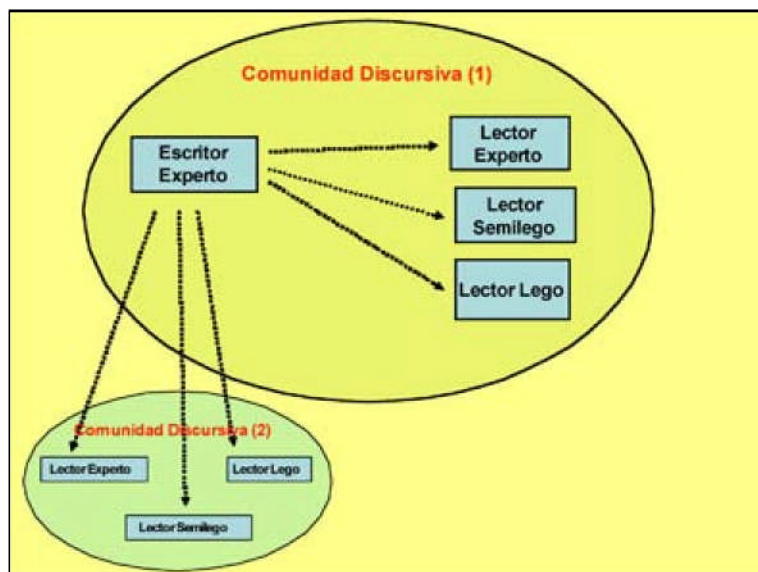


Figura 4. Relaciones entre los participantes

Como se aprecia en la Figura 4, las relaciones discursivas prototípicas corresponden a las existentes entre un escritor experto y un lector experto, entre un escritor experto y un lector semilego y entre un escritor experto y un lector lego. No obstante ello, es relevante señalar que, si bien los géneros discursivos son concebidos por algunos autores como elementos identitarios de las comunidades discursivas (Swales, 1990, 2001; Bhatia, 1993, 2004), en muchos casos, su circulación no se limita a una única comunidad. Por lo mismo, no podemos dejar de reconocer la posibilidad de una relación entre un escritor experto de una comunidad discursiva (1) con un lector miembro de otra comunidad (2), como se puede observar en la Figura 4. Esto asegura que un texto, producido dentro de una determinada comunidad, pueda ser objeto de lectura como parte del discurso de otra comunidad, muy posiblemente sirviendo otros propósitos comunicativos.

2.2.3. Modo de organización del discurso: Los modos de organización del discurso son tipos básicos de enunciados que expresan diferentes formas de organizar el discurso, los cuales permiten la secuenciación de los contenidos y definen al género como predominantemente descriptivo, narrativo o argumentativo. Desde una perspectiva más concreta, es posible establecer que los modos de organización del discurso responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, a través de los cuales se identifica una organización reconocible por su estructura jerárquica interna y por su unidad compositiva (Charaudeau, 1992; Adam, 1992; Parodi & Gramajo, 2003). A continuación se describen estos tres modos.

- **Modo Descriptivo:** Este modo de organización del discurso presenta tres tipos de componentes: nombrar, localizar- situar y calificar. Estos permiten caracterizar objetos, personas, situaciones o procesos, a partir de sus cualidades o circunstancias temporales y espaciales. A través de este modo se puede organizar la información como listas de ítemes, como ordenamientos taxonómicos, como definiciones de un tipo o un arquetipo de acción, procedimiento o personaje (Hamon, 1991; Charaudeau, 1992; Adam, 1992).
- **Modo Narrativo:** Este modo de organización del discurso dispone las acciones y los acontecimientos en un orden temporal integrador, dando unidad y orientando la acción hacia un fin; de manera tal que si una de las partes de la acción es desplazada o suprimida, el todo se altera. Este modo de organización se caracteriza por la presencia de una alta densidad de relaciones causa-efecto, de propósito, de posibilidad y de proximidad temporal (Propp, 1928; van Dijk, 1983; Charaudeau, 1992; Adam, 1992).
- **Modo Argumentativo:** Este modo de organización del discurso dispone la información en un orden lógico, demostrativo o persuasivo. El centro de la argumentación lo constituye la tesis, núcleo fundamental en torno al cual se reflexiona y se elaboran argumentos para sostenerla o refutarla (Lo Cascio, 1998; Toulmin, 1958; van Dijk, 1983; Charaudeau, 1992; Adam, 1992).

2.2.4. Contexto de circulación ideal: Este criterio da cuenta del contexto en que, idealmente, los textos correspondientes a un género son empleados. Distinguiéndose contextos más especializados y de circulación restringida y otros más amplios, generales y con un menor grado de restricción. Algunos contextos de circulación identificados en este estudio son:

- **Pedagógico:** ámbito formal de enseñanza y aprendizaje de contenidos y procedimientos.
- **Laboral:** ámbito en el que se ejecuta una actividad técnica o profesional.
- **Científico:** ámbito en el que se generan y transmiten conocimientos producto del quehacer investigativo.
- **Universal:** ámbito que involucra a todos los anteriores, pero que, al mismo tiempo, incluye contextos de circulación amplia que implican a la sociedad como un todo. Ello quiere decir que no se restringe a contextos de circulación reducida ni altamente especializados.

2.2.5. Modalidad: La modalidad corresponde al modo (o modos) semiótico(s) utilizado(s) en los géneros discursivos para construir la red conceptual del mensaje y darle sentido al mismo. Estos modos se materializan a partir de dos tipos de signos: verbales (orales o es-

critos) y no verbales (fórmulas científicas, imágenes, dibujos, ilustraciones, etc.) (Pierce, 1965; Eco, 2000; Kress & van Leeuwen, 2001).

Para este estudio, este criterio se operacionaliza de forma dicotómica, con predominancia de uno u otro modo. Ellos son:

- **Monomodal:** es decir, se presenta predominantemente en el género un modo semiótico, verbal (oral o escrito) o no verbal (gráficos, señales, tablas, esquemas, imágenes, etc).
- **Multimodal:** es decir, se presenta predominantemente en el género más de un modo semiótico, verbal (oral o escrito) y no verbal (gráficos, señales, tablas, esquemas, imágenes, etc).

2.3. Ejemplo de clasificación de géneros a partir de la matriz de criterios y variables

Como una forma de mostrar el modo de empleo de los criterios y variables seleccionados en la identificación y comparación de géneros, en la Figura 4, se presenta una caracterización de los géneros Texto Disciplinar y Manual. Estos dos géneros han sido identificados mediante la aplicación de la matriz de rasgos. Más adelante serán definidos y ejemplificados,

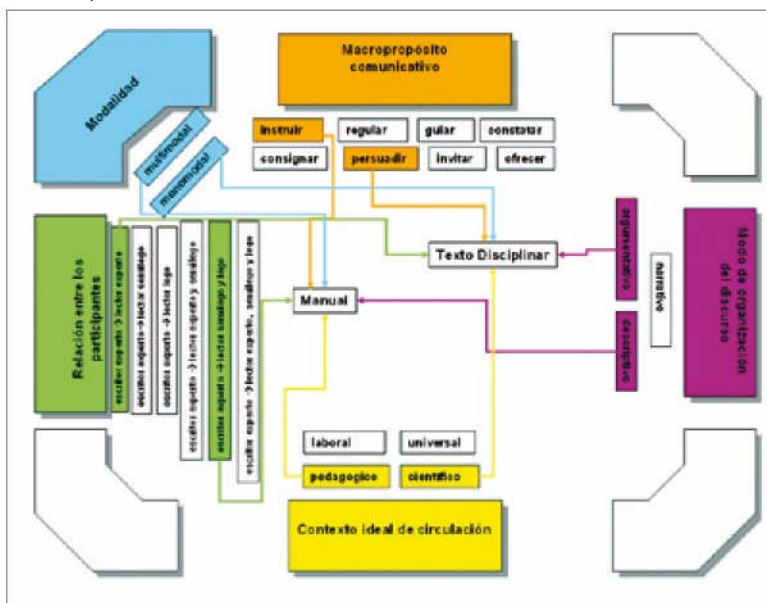


Figura 5. Ejemplo de identificación de los géneros Texto Disciplinar y Manual

Como se observa en la Figura 5, es posible identificar y distinguir el género Manual del género Texto Disciplinar a partir de la co-ocurrencia de las variables identificadas en cada uno de los criterios. Así, para el Manual, las variables prototípicas que lo configuran son: Macropropósito . instruir; Modo de organización del discurso . descriptivo; Contexto ideal de circulación . pedagógico; Relación entre los participantes . escritor experto y lector experto o semilego; Modalidad . multimodal.

En tanto, para el Texto Disciplinar, las variables prototípicas que lo caracterizan son: Macropropósito . persuadir; Modo de organización del discurso . argumentativo; Contexto ideal de circulación . científico; Relación entre los participantes . escritor experto a lector experto; Modalidad . monomodal. Los géneros Manual y Texto Disciplinar se diferencian en los cinco criterios, ya que tienen prototípicamente macropropósitos distintos (instruir vs. persuadir), modos de organización discursiva diversa (descriptivo vs. argumentativo), circulan idealmente en contextos diferentes (pedagógico vs. científico), la relación ideal entre lector y escritor es distinta (lector experto o semilego vs. lector experto) y presentan -preferentemente- modalidades diferentes (multimodal vs. monomodal).

Como se aprecia en la comparación de estos dos géneros, los criterios y variables seleccionados permiten identificar claramente un género de otro y hacer emerger las diferencias fundamentales entre ellos.

3. Resultados

En este apartado, a través de la aplicación de la matriz de los criterios y las variables a los textos del corpus, llegamos a la identificación de veintinueve géneros. Estos géneros serán analizados en detalle en los siguientes diez capítulos de este libro. En lo que sigue, ellos se definen siguiendo un patrón basado en los criterios empleados; también se ha seleccionado, desde el corpus de textos, un pasaje textual representativo de cada uno de ellos.

3.1. Definiciones y ejemplificaciones

A continuación, se presentan, en orden alfabético, las definiciones para cada uno de los veintinueve géneros del corpus PUCV-2006.

AC-PSI-uc185

**EMOCIÓN Y COGNICIÓN.
JAMES. MÁS DE CIENTO AÑOS DESPUÉS**
Carlos Rodríguez Sutil

Resumen

El presente artículo analiza el texto de la obra de James, *Emoción y Cognición*, publicada en 1890, en el contexto de la historia de la psicología. Se analiza el texto en su contexto histórico y se discute su relevancia para la psicología actual. Se discute la importancia de la obra de James para la psicología actual y se discute su relevancia para la psicología actual.

Abstract

The present article analyzes the text of the work of James, *Emotion and Cognition*, published in 1890, in the context of the history of psychology. The text is analyzed in its historical context and its relevance for current psychology is discussed. The importance of the work of James for current psychology is discussed and its relevance for current psychology is discussed.

INTRODUCCIÓN

En la historia de la psicología, la obra de James, *Emoción y Cognición*, publicada en 1890, es una de las más importantes. Esta obra ha sido objeto de numerosos estudios y ha sido considerada una de las obras más importantes de la historia de la psicología. En este artículo se analiza el texto de la obra de James, *Emoción y Cognición*, publicada en 1890, en el contexto de la historia de la psicología. Se discute la importancia de la obra de James para la psicología actual y se discute su relevancia para la psicología actual.

1. Artículo de investigación científica: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto de un determinado punto de vista, asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente, argumentativo y con apoyo de recursos multimodales.

1.6. **Notificación** PTS 2

Aquellos autos que se someten al trámite de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes. En el caso de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes, se debe cumplir con los requisitos de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes.

1.8. **De los Plazos**

Todos los plazos establecidos en el presente Reglamento de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes, se deben cumplir con los requisitos de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes.

1.7. **De los Participantes**

Los participantes en la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes, se deben cumplir con los requisitos de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes.

1.9. **De las Aclaraciones**

Los participantes en la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes, se deben cumplir con los requisitos de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes.

1.3. **De los Montos**

El monto de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes, se deben cumplir con los requisitos de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes.

1.10. **Del Contenido de las Ofertas**

Las ofertas de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes, se deben cumplir con los requisitos de la licitación de obra de esta licitación que deben ser notificados a los participantes.

3. Base de Licitación: Género discursivo que tiene como macropropósito invitar. La invitación emana de un ente público o institucional y se dirige a organizaciones y/o empresas para que formulen propuestas de ejecución de un servicio determinado. En este sentido, la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto y el contexto ideal de circulación es el ámbito laboral. Generalmente, se trata de un género monomodal cuyo modo de organización discursiva predominante es el descriptivo.

En primer lugar, y me van a permitir hacer un pequeño esquema en el pizarrón, Margaret Mahler habló del proceso de *autismo*, después del cual ella conceptualiza este proceso de *separación e individuación* que se divide en varias subetapas.

6. Conferencia: Género discursivo que tiene como macropropósito persuadir en el marco de una relación que puede configurarse entre escritor experto y lector experto o semilego en un ámbito científico. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva argumentativo y de recursos multimodales.

PQT_7

COTIZACIÓN 010-010307
Valparaiso 11 Mayo 2007

Señor:
Futuro de Tel

De acuerdo a la Solicitud, tengo el agrado de cotizar análisis

| Parámetros | Costo (U.F./Muestras) |
|-----------------------|-----------------------|
| pH | 0.1 |
| Sólidos suspendidos | 0.2 |
| Sólidos sedimentables | 0.2 |
| Plomo | 0.4 |
| Química Inorgánica | 0.5 |
| Irona | 0.4 |
| Manganeso | 0.4 |
| S. Nitro | 0.2 |
| Cloruros | 0.2 |

Entrega informe completo 7 días hábiles como máximo.
Se entregan resultados parciales de requeridos

- Los valores expresados en esta cotización son netos y no están afectos al pago de I.V.A
- De ser aceptada esta cotización sírvase remitirle al fax xxx-xxxxxxx, junto con la firma y sello de su empresa y no de otro para su posterior facturación.
- Forma de pago con su entrega de informe del análisis realizado.

Esperando una pronta respuesta, atentamente

Sr. Director
LABORATORIO DE SERVICIOS ANALITICOS

7. Cotización: Género discursivo cuyo macropropósito es constatar el valor de un bien o servicio. Idealmente, circula en el ámbito laboral. La relación entre los participantes puede ser entre escritor experto y lector experto o semilego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva descriptivo y de recursos multimodales.

PTS_20

PRINCIPIOS DE BRASILIA
Principios Rectores
Para el Desarrollo de
La Atención en Salud
Mental en las Américas

El Ministerio de la República Federativa de Brasil, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), convocaron al personal gubernamental de Salud Mental, organizaciones de la sociedad civil, universitarias y familiares a la **"CONFERENCIA REGIONAL PARA LA REFORMA DE LOS SERVICIOS DE SALUD MENTAL: 15 AÑOS DESPUES DE CARACAS"**, los días 7-9 del mes de Noviembre del año 2005, con el fin de evaluar los desarrollos producidos desde 1990.

LOS PARTICIPANTES DE LA CONFERENCIA DESTACAN

Que la Declaración de Caracas surgió como resultado de un análisis crítico del estado de la atención de Salud Mental en las Américas, que ancora irrefutable su reforma;

Que la Declaración de Caracas consideró que el mejoramiento de la atención era posible por medio de la superación del modelo asistencial basado en el Hospital Psiquiátrico y su remplazo por alternativas comunitarias de atención; y por acciones de salvaguarda de los derechos humanos e inclusión social de las personas afectadas por trastornos mentales;

Que la Declaración de Caracas ha sido endosada por todos los países de la región de las Américas.

NOTAS

Que en los últimos 5 años se han producido en el nivel regional avances en la reestructuración de la atención psiquiátrica.

8. Declaración: Género discursivo cuyo macropropósito es consignar una decisión, intención o acuerdo acerca del estado, condición o naturaleza de algo. Normalmente, circula dentro de un ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Se utiliza la descripción como modo de organización discursiva predominante y es monomodal.

[illegible]

PPSL 62

Ficha Médica

| | |
|-----------|---------|
| APELLIDOS | NOMBRES |
|-----------|---------|

| | |
|-----------------|---------------------|
| SEGURO DE SALUD | SISTEMA PREVISIONAL |
|-----------------|---------------------|

| | | |
|---------------|----------|----------------------|
| NOMBRE MÉDICO | TELÉFONO | FECHA CONTROL MÉDICO |
|---------------|----------|----------------------|

| | |
|-----------------|-----------|
| GRUPO DE SANGRE | FACTOR RH |
|-----------------|-----------|

ALERGICO A: _____

SINTOMAS: _____

MEDICAMENTOS CONTRAINDICADOS: _____

SI ESTÁ TOMANDO ALGÚN MEDICAMENTO INDIQUE CUAL Y SUS HORARIOS.

SI ACTUALMENTE SIGUE ALGÚN TRATAMIENTO, INDÍQUELO:

LLÉNOLLE LA FICHA _____

FECHA: _____
FIRMA: _____

9. **Diccionario:** Género discursivo cuyo macropropósito es consignar la definición de conceptos o procedimientos de una disciplina o materia determinada. Su contexto de circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes puede ser entre escritor experto y lector experto o semilego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva que es

10. **Ficha Médica:** Género discursivo cuyo macropropósito es consignar el estado de salud de un paciente y de los procedimientos empleados para su tratamiento. Es utilizado entre escritores expertos y lectores expertos dentro del ámbito laboral. Es monomodal y presenta un modo de organización discursiva predominantemente descriptivo.

11. **Folleto:** Género discursivo cuyo macropropósito es ofrecer productos, servicios y/o informaciones. Circula, preferentemente, en un ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semilego o lego. El modo de organización discursiva predominante es descriptivo y se suele apoyar en recursos multimodales.

12. Guía Didáctica: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es instruir acerca de una materia disciplinar específica y/o procedimientos. Su contexto de circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semilego o lego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo y, en ocasiones, de recursos multimodales.

Le prezente influențe pot genera un efect de aliniere a celor două sisteme de informare și comunicare. Într-o lucrare, de exemplu, este demonstrat faptul că în cazul de față este vorba de o schimbare în direcția pozitivă a influenței mediului asupra sistemului de informare și comunicare al IMM-urilor, ceea ce este în concordanță cu ipoteza de lucru a lucrării. Într-o altă lucrare, se arată că în cazul de față este vorba de o schimbare în direcția pozitivă a influenței mediului asupra sistemului de informare și comunicare al IMM-urilor, ceea ce este în concordanță cu ipoteza de lucru a lucrării.

La banca de desarrollo está constituida por una institución secundaria de los principales bancos y variables que sirven la financiación del capital humano en el país, con el financiamiento de los emprendimientos en el sector privado.

AP: en el día de hoy, el finis del siglo, la necesidad de seguir con el crecimiento sostenido de la economía, la mejora de la producción y la innovación de los sectores más importantes de la actividad.

Si teme la cooptarea chineză în experimentele medicale «proprietate» din cauza unui scandal din urmă cu câteva luni, când doi medici japonezi au fost acuzati că au folosit un cadavru al unei femei din China pentru a testa un medicament pentru cancer. În ciuda faptului că aceste acuzații au fost respinse, au rămas în vigoare unele prejudecăți.

[illegible]

de enbarrar, mudar de lugar, jogar-se de lado e responder a interrupções de terceiros. Quando eu estava com sete meses, meu pai me pegou no colo e me levou para o jardim de infância. Quando eu estava com nove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com onze meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com treze meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com quinze meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com dezessete meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com dezanove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com vinte e um meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com vinte e três meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com vinte e cinco meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com vinte e sete meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com vinte e nove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com trinta e um meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com trinta e três meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com trinta e cinco meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com trinta e sete meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com trinta e nove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com quarenta e um meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com quarenta e três meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com quarenta e cinco meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com quarenta e sete meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com quarenta e nove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com cinquenta e um meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com cinquenta e três meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com cinquenta e cinco meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com cinquenta e sete meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com cinquenta e nove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com sessenta e um meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com sessenta e três meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com sessenta e cinco meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com sessenta e sete meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com sessenta e nove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com setenta e um meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com setenta e três meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com setenta e cinco meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com setenta e sete meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com setenta e nove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com oitenta e um meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com oitenta e três meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com oitenta e cinco meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com oitenta e sete meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com oitenta e nove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com noventa e um meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com noventa e três meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com noventa e cinco meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com noventa e sete meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com noventa e nove meses, meu pai me levou para a escola. Quando eu estava com cem meses, meu pai me levou para a escola.

La presente informa recorre providamente sobre lo económico internacional, los métodos de
 la economía y la historia económica de la economía internacional, y la historia de la economía.

Los cinco principales indicadores de sostenibilidad en el sector de la energía eléctrica son:

[illegible]

Figure 4

775 28

Los artículos de los responsables respondieron los derechos y deberes de la profesión, el deber de los periodistas de la "tarea" social y de la comunidad, el deber de la información, de los medios de comunicación, el deber de la prensa de ser un instrumento de comunicación con la cultura y de las libertades de prensa y publicación de prensa para el desarrollo de la democracia en la sociedad.

Appendix 2

© 1995 Blackwell Science Ltd, *Journal of Internal Medicine* 238: 355–361

2. Les autres données concernant : a) l'usage des produits et b) les conditions de travail.

4. Numerical Results

1. Le titre peut servir à lier le sujet-matière (lequel sera aussi mentionné dans le résumé de ...) à l'objet qui constitue un service, à 222: 11. On pourra à dire, en le modifiant le premier, à correspondre personnel et à la situation de l'élève.

2. Segundo = "desempenho" em L. tal qualon de certos critérios de uniformidade com os logaritmos base 10 e base 2, e assim, a seguir, qual seja a "distância" da dada lista L1 (também internacional) de outros com essa mesma "base" (isto é, com o mesmo "algoritmo" de uma dada notação).

Appendix 5

1. Los letrados habrán de permanecer en sus puestos al menos hasta el 15 de mayo de 1937, cuando se les permita regresar a sus hogares.

2. Tarda un tiempo más de 1 hora en salir de algunas de las ciudades de ruralidad o en bajar al río. Desde Pácora se puede bajar al río, pero se debe ir por una ruta que no es muy buena.

Abstract

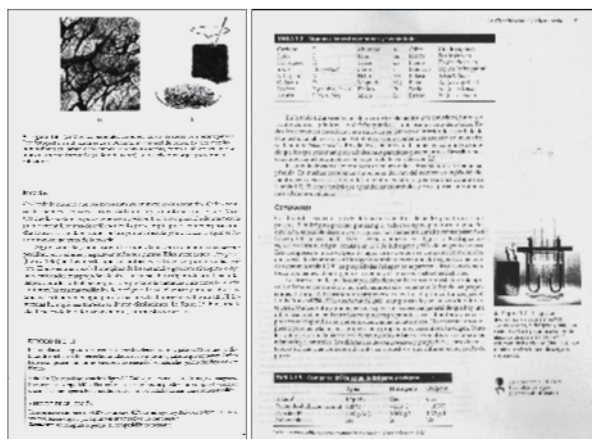
El lineamiento de la política pública de infraestructura se resume en tres ejes: el desarrollo de la red troncal de carreteras, el mejoramiento de las condiciones de operación de la red existente y el desarrollo de la red de acceso a las zonas rurales. El primer eje se refiere al desarrollo de la red troncal de carreteras, el cual se resume en tres ejes: el desarrollo de la red troncal de carreteras, el mejoramiento de las condiciones de operación de la red existente y el desarrollo de la red de acceso a las zonas rurales. El segundo eje se refiere al mejoramiento de las condiciones de operación de la red existente, el cual se resume en tres ejes: el desarrollo de la red troncal de carreteras, el mejoramiento de las condiciones de operación de la red existente y el desarrollo de la red de acceso a las zonas rurales. El tercer eje se refiere al desarrollo de la red de acceso a las zonas rurales, el cual se resume en tres ejes: el desarrollo de la red troncal de carreteras, el mejoramiento de las condiciones de operación de la red existente y el desarrollo de la red de acceso a las zonas rurales.

2. "Tener la misma calidad de comercio con el cliente y de proporcionar el mismo nivel de atención a los clientes, independientemente de su origen".

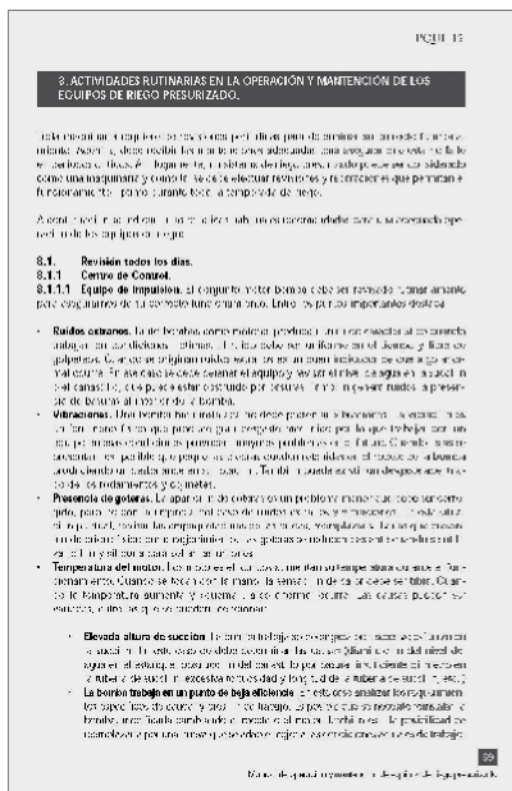
[illegible][illegible]

13. Informe: Género discursivo cuyo macropropósito es consignar situaciones, procedimientos y/o problemas. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito laboral y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Suele ser monomodal y presentar un modo de organización discursiva que es descriptivo.

14. **Ley:** Género discursivo cuyo macropropósito es regular la conducta de los individuos y la ejecución de procedimientos y procesos diversos. Circula, idealmente, en el ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto o semilego. Es monomodal y presenta el modo de organización discursiva predominantemente descriptivo.



15. Manual: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es instruir acerca de conceptos y/o procedimientos en una temática especializada. Su contexto de circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semilego o lego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva descriptivo y de recursos multimodales.



16. Manual de Operaciones: Género discursivo cuyo macropropósito es regular conductas y/o procedimientos. Idealmente, circula en el ámbito laboral y entre escritor experto y lector experto. Normalmente, se hace uso de recursos multimodales y el modo predominante de organización discursiva es el descriptivo.

NORMIX TFC-53

Doc. liberado, 13 de Agosto de 1997

MEMORANDUM

A : Sr. Pablo Muñoz - Constructora Logos

DE : Claudio Peña

ASUNTO : Lo solicitado

En atención a la solicitud, según a requerimiento de la unidad de la oficina técnica de la Oficina de Planificación y Desarrollo de la Universidad de Chile, se ha procedido a la elaboración del presente documento.

Se adjunta, en su totalidad, el presente documento.

[Firma]
Claudio Peña Aguirre
Jefe, Oficina de Calidad

BOLETÍN 2006-08-13-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64-65-66-67-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86-87-88-89-90-91-92-93-94-95-96-97-98-99-100-101-102-103-104-105-106-107-108-109-110-111-112-113-114-115-116-117-118-119-120-121-122-123-124-125-126-127-128-129-130-131-132-133-134-135-136-137-138-139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-176-177-178-179-180-181-182-183-184-185-186-187-188-189-190-191-192-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209-210-211-212-213-214-215-216-217-218-219-220-221-222-223-224-225-226-227-228-229-230-231-232-233-234-235-236-237-238-239-240-241-242-243-244-245-246-247-248-249-250-251-252-253-254-255-256-257-258-259-260-261-262-263-264-265-266-267-268-269-270-271-272-273-274-275-276-277-278-279-280-281-282-283-284-285-286-287-288-289-290-291-292-293-294-295-296-297-298-299-300-301-302-303-304-305-306-307-308-309-310-311-312-313-314-315-316-317-318-319-320-321-322-323-324-325-326-327-328-329-330-331-332-333-334-335-336-337-338-339-340-341-342-343-344-345-346-347-348-349-350-351-352-353-354-355-356-357-358-359-360-361-362-363-364-365-366-367-368-369-370-371-372-373-374-375-376-377-378-379-380-381-382-383-384-385-386-387-388-389-390-391-392-393-394-395-396-397-398-399-400-401-402-403-404-405-406-407-408-409-410-411-412-413-414-415-416-417-418-419-420-421-422-423-424-425-426-427-428-429-430-431-432-433-434-435-436-437-438-439-440-441-442-443-444-445-446-447-448-449-450-451-452-453-454-455-456-457-458-459-460-461-462-463-464-465-466-467-468-469-470-471-472-473-474-475-476-477-478-479-480-481-482-483-484-485-486-487-488-489-490-491-492-493-494-495-496-497-498-499-500-501-502-503-504-505-506-507-508-509-510-511-512-513-514-515-516-517-518-519-520-521-522-523-524-525-526-527-528-529-530-531-532-533-534-535-536-537-538-539-540-541-542-543-544-545-546-547-548-549-550-551-552-553-554-555-556-557-558-559-560-561-562-563-564-565-566-567-568-569-570-571-572-573-574-575-576-577-578-579-580-581-582-583-584-585-586-587-588-589-590-591-592-593-594-595-596-597-598-599-600-601-602-603-604-605-606-607-608-609-610-611-612-613-614-615-616-617-618-619-620-621-622-623-624-625-626-627-628-629-630-631-632-633-634-635-636-637-638-639-640-641-642-643-644-645-646-647-648-649-650-651-652-653-654-655-656-657-658-659-660-661-662-663-664-665-666-667-668-669-670-671-672-673-674-675-676-677-678-679-680-681-682-683-684-685-686-687-688-689-690-691-692-693-694-695-696-697-698-699-700-701-702-703-704-705-706-707-708-709-710-711-712-713-714-715-716-717-718-719-720-721-722-723-724-725-726-727-728-729-730-731-732-733-734-735-736-737-738-739-740-741-742-743-744-745-746-747-748-749-750-751-752-753-754-755-756-757-758-759-760-761-762-763-764-765-766-767-768-769-770-771-772-773-774-775-776-777-778-779-780-781-782-783-784-785-786-787-788-789-790-791-792-793-794-795-796-797-798-799-800-801-802-803-804-805-806-807-808-809-810-811-812-813-814-815-816-817-818-819-820-821-822-823-824-825-826-827-828-829-830-831-832-833-834-835-836-837-838-839-840-841-842-843-844-845-846-847-848-849-850-851-852-853-854-855-856-857-858-859-860-861-862-863-864-865-866-867-868-869-870-871-872-873-874-875-876-877-878-879-880-881-882-883-884-885-886-887-888-889-890-891-892-893-894-895-896-897-898-899-900-901-902-903-904-905-906-907-908-909-910-911-912-913-914-915-916-917-918-919-920-921-922-923-924-925-926-927-928-929-930-931-932-933-934-935-936-937-938-939-940-941-942-943-944-945-946-947-948-949-950-951-952-953-954-955-956-957-958-959-960-961-962-963-964-965-966-967-968-969-970-971-972-973-974-975-976-977-978-979-980-981-982-983-984-985-986-987-988-989-990-991-992-993-994-995-996-997-998-999-1000

17. Memorando: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es constatar la entrega de información solicitada. Idealmente, circula en el ámbito laboral y la relación entre los sujetos participantes es entre escritor experto y lector experto. El modo de organización discursiva predominante es descriptivo y se hace uso de recursos monomodales.

MEMORIA EXPLICATIVA TFC-53

FECHA : 27 de Julio de 1998.

PROYECTO : Instalación Eléctrica de Alumbrado y Fuerza.

PROYECTISTA : Instalaciones Eléctricas S.A.

UBICACIÓN : Avenida Pío Nono, 2578.

FECHA : 27 de Julio de 1998.

1.- GENERALIDADES :

La obra consiste en la instalación de los servicios eléctricos de alumbrado y fuerza de el Edificio de Departamentos Capacitatorio II. Este edificio consta de 32 departamentos repartidos desde el Primer al Octavo piso, cada departamento tiene un servicio independiente. La que sea de un total de 32 unidades independientes. Se tiene además un sistema de alumbrado y fuerza para el área de servicios comunes. Una subestación en todos los departamentos de uso común vale como, escuela, auditorio, estacionamiento, subterráneo. Los circuitos de fuerza, están destinados a Hidropase, Ascensores, Capacitadores de luzes, y extracción de agua de Aire. El sistema de servicios comunes corresponde a un edificio adyacente.

2.- POTENCIA INSTALADA :

La potencia instalada en el edificio tomando el consumo de los departamentos y el de los servicios comunes es de 739,57 KW.

Para suministrar esta potencia se instala la instalación de un capacitor trifásico para servicios comunes con un D.T. 3, el cual alimenta al sistema TGA y F. Además se instala la subestación de 33 unidades independientes con un D.T. 1 para los respectivos departamentos. Todos los empalmes están hechos en un departamento del edificio, ubicado en el subterráneo destinado para este propósito donde además está ubicada la subestación eléctrica.

3.- ALIMENTACIONES :

Se toma la alimentación general trifásica con una sección N° 400 AWG, de 10/12 mm² para las fases, y N° 250 AWG, de 6/7,5 mm² para el neutro. Este sistema llega a un tablero de barras ubicado en la zona más eléctrica de los departamentos desde este tablero se deriva hacia los empalmes individuales y la fuerza. Este sistema que este sistema tiene una protección automática de 3 x 175 A ubicada en caja tipo F en un departamento (Elija), y una protección automática a la ligadura al edificio en tablero de barras, de 3 a 175 A.

4.- TABLEROS :

Se instala un tablero general para los servicios comunes con una protección general de 60 A, en sala eléctrica TGA y F. Este tablero tiene un sistema de alumbrado con los respectivos del edificio y de sus salidas perimetrales. Desde este tablero se alimenta a la totalidad de los circuitos de alumbrado de servicios comunes, y los circuitos de fuerza, (ver anexo). Ascensores, Sillas, Capacitadores de luzes, Hidropark y subestaciones de aire acondicionado.

18. Memoria de Cálculo: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es consignar procedimientos utilizados en alguna de las fases de una construcción. Circula en un ámbito laboral y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. El modo de organización discursiva predominante es descriptivo y se hace uso de recursos multimodales.

NCh 432.071

AC-ICC-nm373

9.2.2 **Construcciones abiertas.** (Ver 3.4)

Los valores dados en a), b), y d) de 9.2.1, son válidos también para este caso, pero se hará una segunda comprobación, en que a los valores mencionados se les agregará la presión del viento de abajo hacia arriba, perpendicularmente a la superficie del techo, Fig A.10 del Apéndice, A.3, en que $C = 1,2$. Se adoptará el mayor valor que resulta entre la 1a. y 2a. comprobación. Si la abertura es inferior a $1/3$ y superior a $1/15$ se hará también esta 2a. comprobación; pero el coeficiente "C" para la presión del viento de abajo hacia arriba, perpendicular a la superficie del techo, variará linealmente desde 0 hasta $1,2$ a medida que la abertura varíe desde $1/15$ hasta $1/3$.

9.2.3 **Muros aislados.**

9.2.3.1 Para alturas hasta cinco veces el ancho, medido perpendicularmente a la dirección del viento

$C = 1,2$
 $C = 1,6$

Para alturas mayores

9.2.3.2 Estructuras de sección transversal circular o aproximadamente circular:

a) Para la estructura completa:

a.1) Conductores eléctricos, cables, cañerías y otros cuerpos similares en que

$d\sqrt{q} < 100$ $C = 1,2$
Chimeneas industriales, tuberías de gas, etc. en que $d\sqrt{q} \geq 100$: $C = 0,70$ Para paredes muy lisas:
 $C = 0,55$

a.2) Estructuras circulares en que

$d\sqrt{q} < 100$ $C = 0,6$
si $d\sqrt{q} \geq 100$: $C = 0,35$

Los diámetros están expresados en cm y las presiones en kg/m^2 .

b) Para estructuras cilíndricas de gran diámetro, en que debe conocerse la distribución de las presiones y secciones en el perímetro de la sección transversal puede procederse según la Fig 1.

9.2.3.3 Estructuras enrejadas de acero.

a) Planos de enrejados expuestos directamente al viento:

a.1) Superficies perpendiculares a la dirección del viento: $C = 1,5$

a.2) Superficies inclinadas en un ángulo α $C = 1,6 \text{ sen } \alpha$

19. Norma: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es regular conductas y/o procedimientos. Circula en el ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto o semilego. Suele ser monomodal y presentar un modo de organización discursiva que es, predominantemente, descriptivo.



20. Noticia: Género discursivo cuyo macropropósito es constatar hechos de diversa naturaleza. Idealmente, circula en el ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto, semilego o lego. El modo de organización discursiva predominante es narrativo. Se suele hacer uso de recursos multimodales.

| | | | | | |
|--|--|--------------------------------|--|--------------------|--|
| ENTIDAD PRIMARIA | | N° DE CARNET | | 10415-4431-179 | |
| Empresa S.A. | | AFILIADO <input type="radio"/> | | | |
| OBRA SOCIAL | | FAMILIAR <input type="radio"/> | | N° de Bono Control | |
| María Fernanda García Carralillo | | 12 | | 06 | |
| APELLIDO Y NOMBRES | | Día | | Mes Año | |
| Rp/ | | | | | |
| Tomografía de Tórax sin contraste | | | | | |
| MOTIVO DE SOLICITUD: Marcar el casillero que corresponda. | | | | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> SCREENING | | | | | |
| <input type="checkbox"/> BUSQUEDA DE ENFERMEDAD | | | | | |
| <input type="checkbox"/> CONTROL DE ENFERMEDAD | | | | | |
| <input type="checkbox"/> CONTROL DE EMBARAZO | | | | | |
| <input type="checkbox"/> OTROS: | | | | | |
| Dr. Nicolás Díaz Araujo M.N. 14.134 | | | | | |
| FIRMA DEL MÉDICO SELLO Y MATRÍCULA | | | | | |

PPSI_58

21. Orden Médica: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es guiar la ejecución de algún procedimiento médico. Circula en el ámbito laboral y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Es monomodal y su modo de organización discursiva es, predominantemente, descriptivo.

PPSI_54

Profesor:
Fecha:

Grilla de observación de clases

| | |
|--|--|
| 1. Considera el conocimiento previo en sus alumnos al iniciar la clase | |
| 2. Desarrolla sus clases exponiendo conceptos y/o ejemplos | |
| 3. Su clase se estructura sistemáticamente en introducción, desarrollo y síntesis | |
| 4. Delimita el dato, método o concepto que trabajará en clase | |
| 5. Antes de empezar la clase plantea a sus alumnos los objetivos y/o contenidos que enseñará y les indica la forma en que serán evaluados | |
| 6. Cuando realiza una tarea frente a sus alumnos verbaliza los procedimientos mientras a lleva a cabo | |
| 7. En sus clases ocupa más tiempo en la explicación teórica que en las actividades prácticas | |
| 8. Considera el estado inicial (nivel de conocimiento del tema) de sus alumnos al momento de pasar un contenido con respecto a los objetivos de la misma clase | |
| 9. Lo que realiza en clase (exposición de contenido, actividades) depende de las respuestas que den sus alumnos durante ella | |
| 10. Construye el concepto que se trabajará en la clase a partir de los aportes que sus alumnos hagan en ella | |
| 11. La secuencia de dificultad en la presentación de contenidos se presenta de menor a mayor grado a medida que los alumnos avanzan en sus aprendizajes | |

22. Pauta de Observación: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es regular la observación de alguna cosa o evento. Circula entre escritor experto y lector experto e, idealmente, en el ámbito laboral. Es, generalmente, monomodal y su modo de organización discursiva es descriptivo.

PTS_39

PLAN NACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA SALUD

Uno de los desafíos políticos de la década es desarrollar una Política de Estado en Promoción de la Salud, intersectorial y participativa, destinada a lograr estilos de vida y ambientes saludables, junto con motivar un compromiso activo de la sociedad chilena con su salud y calidad de vida. Se trata de desarrollar un modelo de política pública que beneficie a todos los ciudadanos sin distinción, cuenta con legislación y financiamiento adecuados y trasciendo los gobiernos a partir de metas consensuadas en la búsqueda del bien común.

El Ministerio de Salud ha planteado la Promoción de la Salud como una de las respuestas a las necesidades de la población y a las demandas del actual perfil epidemiológico social del país. Para ello, a partir de 1998 en forma participativa ha puesto en marcha un Plan Nacional, mediante un modelo de gestión descentralizado e intersectorial, basado en la participación social y en el fortalecimiento de los Gobiernos Regionales y Locales.

1. OBJETIVOS Y METAS

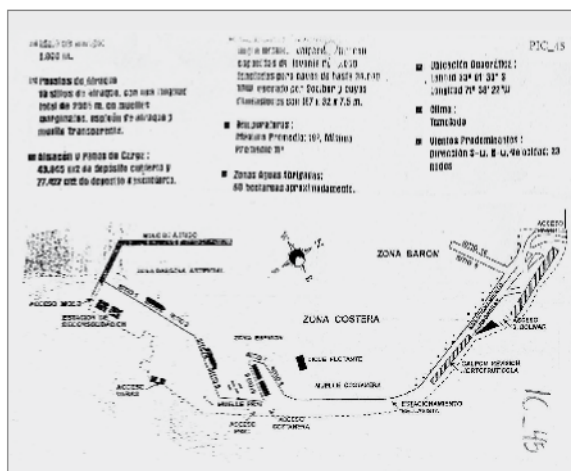
➤ **OBJETIVOS DEL PLAN**

- Detener la explosión de los factores de riesgo
- Desarrollar los factores protectores de la salud de carácter psicosocial y ambiental
- Fortalecer los procesos participativos ciudadanos y consolidación de redes sociales
- Reforzar el rol regulador del Estado sobre los condicionantes de la salud
- Aportar a una nueva política pública de salud y calidad de vida

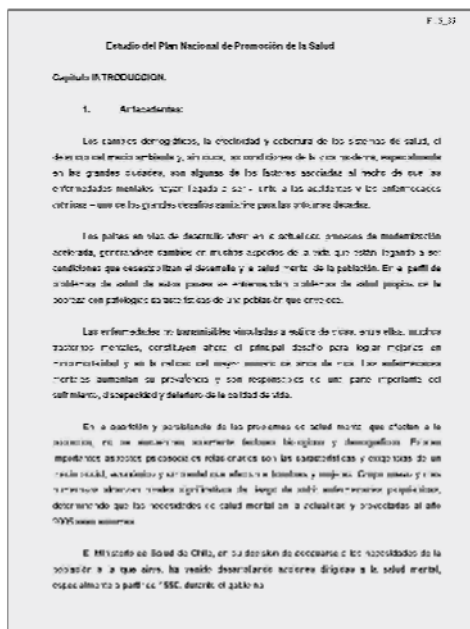
➤ **PRIORIDADES Y METAS DE PROMOCIÓN DE LA SALUD**

El Ministerio de Salud, en conjunto con MIDECHILE ha formulado prioridades sanitarias y condicionantes de salud a intervenir desde la promoción, comprometiéndose en noviembre del año 2000, con metas de impacto sobre los condicionantes de la salud (alimentación, actividad física, tabaco) y los factores protectores psicosociales y ambientales de la salud. Como mencionar que estas metas intersectoriales, han sido incorporadas por el MINSAL en los objetivos sanitarios de la Reforma de Salud y constituyen las metas del Plan Nacional de Promoción de la Salud, presentadas en el cuadro 1.

23. Plan de Desarrollo: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es guiar acciones para encauzar el logro de uno o más objetivos. Circula entre escritor experto y lector experto y en el ámbito laboral. Se hace uso de recursos multimodales y su modo de organización discursiva predominante es descriptivo.



24. Plano: Género discursivo cuyo macropropósito es guiar la organización y distribución de una obra arquitectónica, una población o una máquina. La relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Idealmente, circula en el ámbito laboral y se caracteriza por contar con una predominancia de recursos multimodales, así como con un modo de organización discursiva que es descriptivo.



27. Tesis: Género discursivo que tiene como macropropósito persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico. Idealmente, circula en el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. El modo de organización discursiva predominante es argumentativo. Se suele emplear recursos multimodales.

2281_111

CUESTIONARIO PARA EL TEST DE LA HERMANA

NOMBRE: _____

EDAD: _____

FECHA: _____

CURSO: _____

"Cuenta una historia sobre una persona como si fueras un personaje de una novela o de una obra de teatro, respondiendo lo mejor que puedes a las siguientes preguntas acerca de él (o de ella)".

1. ¿Cómo lo llamarías?
2. ¿Qué está haciendo?, ¿Dónde está?

3. ¿Cuántos años tiene?
4. De acuerdo a la edad que mencione, se puede preguntar: ¿Está casado? ¿Tiene hijos? ¿Es qué linda/o?

O bien:

¿Va al colegio? ¿A qué curso va? ¿Qué es lo que más le gusta del colegio?

5. ¿Cómo describirías a esta persona? ¿Cómo es?

6. ¿Cómo está de salud?

7. ¿Qué es lo que más le gusta de su cuerpo?

8. ¿Qué es lo más feo de su cuerpo?

9. ¿Es feliz? ¿Por qué?

28. Test: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es consignar características psicológicas de un sujeto. Circula en el ámbito laboral y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector lego. Puede ser multimodal y su modo de organización discursiva preferente es el descriptivo.

Este procedimiento, esta inversión del problema, es equivalente a lo que efectuará Copérnico para explicar el movimiento de los cuerpos celestes. El giro copernicano consistía, precisamente, en invertir los supuestos de la explicación al reconocerse que en su posición originaria se generan dificultades crecientes para resolver los problemas planteados. De aceptarse la alternativa sugerida por Kant es posible resolver el problema de la inducción, con que se enfrentara Hume.

¿Qué supone el giro copernicano de Kant? Que el entendimiento posee leyes que son previas a los objetos que se le presentan, leyes, por lo tanto, que determinan su capacidad de entendimiento. Para entender lo que somos capaces de conocer es necesario, en consecuencia, determinar las precondiciones del entendimiento, previas a la experiencia.

Planteado el problema en estos términos, es pertinente preguntarse, como lo hace Kant, por los límites del entendimiento y, por consiguiente, por las fronteras del entendimiento posible. Por otro lado, Kant acepta que si la verdad es la correspondencia de la mente *con* un objeto de la experiencia, sólo podemos conocer verdades particulares y no es posible alcanzar proposiciones universales. Desde la perspectiva de su nueva hipótesis epistemológica la situación se modifica. Surge la posibilidad de un conocimiento *a priori*, que es independiente de la experiencia. Pero ello significa que el conocimiento *a priori* de las cosas se sustenta en lo que la mente coloca en ellas.

La fuerza que sobre nosotros ejerce el supuesto de que la mente debe adecuarse a los objetos reside en que nos hemos acostumbrado a una tradición de pensamiento que planteaba el problema en estos términos. Pero al examinarse el quehacer científico se revela que esta concepción convencional es inadecuada. Cuando se lleva a cabo un experimento, sostiene Kant, se hacen preguntas y

29. Texto Disciplinar: Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación de los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo. También se emplea recursos multimodales.

3.2. Análisis de los géneros identificados según criterios y variables

En lo que sigue, se presenta un análisis a partir de los veintinueve géneros identificados en el corpus, tomando como punto de partida cada una de las variables operacionalizadas desde los criterios de base. En primer lugar, abordamos el *Macropropósito Comunicativo*. En la Figura 6 se presentan los géneros agrupados en torno a los ocho macropropósitos.

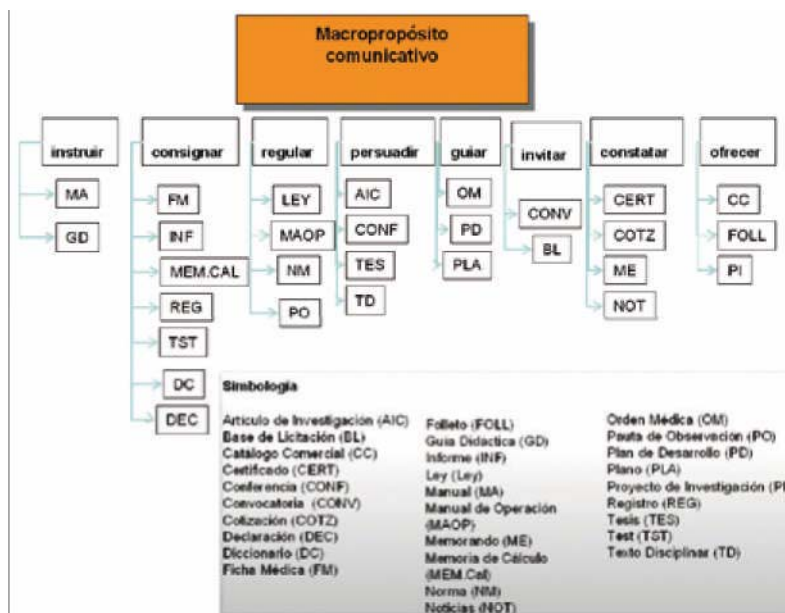


Figura 6. Clasificación de los géneros académicos y profesionales según macropropósitos comunicativos

Como se puede observar en la Figura 6, de los veintinueve géneros identificados, siete de ellos revelan predominancia del macropropósito *consignar*. Esta ocurrencia alcanza el 24,13% del total, hecho que lo transforma en el macropropósito más frecuente entre los géneros del corpus. Al mismo tiempo, cuatro géneros (Ley, Manual de Operación, Norma, Pauta de Observación) se corresponden con el propósito *regular* (13,8%), otros cuatro géneros (Artículo de Investigación Científica, Conferencia, Tesis y Texto Disciplinar) comparten el macropropósito *persuadir* y otros cuatro (Certificado, Cotización, Memorando, Noticia) coinciden en el macropropósito *constatar*. Por su parte, los propósitos *guiar* (10,3%) y *ofrecer* (10,3%) reúnen cada uno a tres géneros diferentes. Por último, los macropropósitos *instruir* (6,9%) e *invitar* (6,9%) aglutinan a dos géneros cada uno. Según se aprecia y a partir de estos datos, es posible establecer que, aun cuando el corpus es de naturaleza académica-

ca y profesional, el macropropósito predominante de los géneros aparece más orientado al ámbito profesional que al académico.

A continuación, revisamos la distribución de géneros respecto del criterio *Modo de Organización del Discurso*. Este modo se operacionaliza en tres variables.

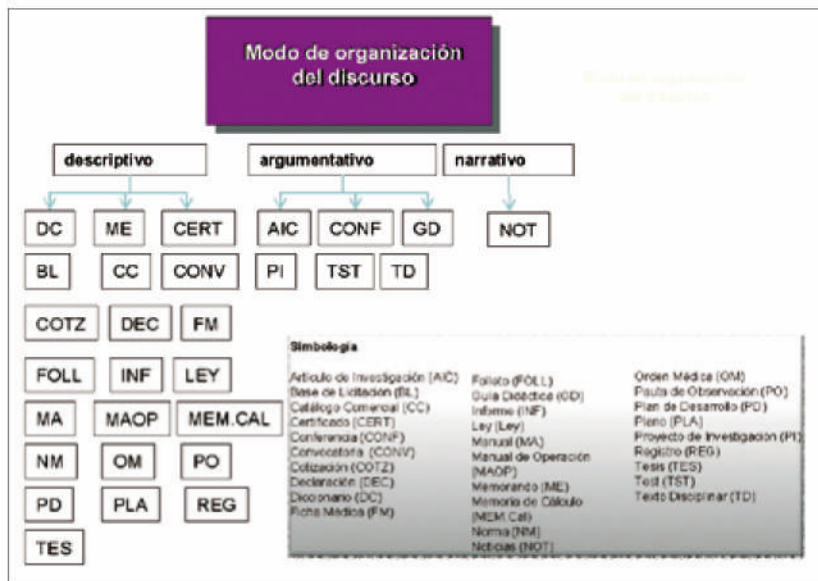


Figura 7. Clasificación de los géneros profesionales y académicos según el modo de organización del discurso

En la Figura 7 observamos que la gran mayoría de los géneros presentan un modo predominantemente Descriptivo (Diccionario, Memorando, Certificado, Base de Licitación, Catálogo Comercial, Convocatoria, Cotización, Declaración, Ficha Médica, Folleto, Informe, Ley, Manual, Manual de Operaciones, Memoria de Cálculo, Norma, Orden Médica, Pauta de Observación, Plan de Desarrollo, Plano, Registro y Tesis). Este modo aglutina al 75,9% de los géneros identificados en el corpus. Por otra parte, seis géneros presentan predominancia del modo *argumentativo* (Artículo de Investigación Científica, Conferencia, Guía Didáctica, Proyecto de Investigación, Tesis y Texto Disciplinar), lo que corresponde al 13,8%. Por último, solo uno (Noticia) presenta predominancia del modo *narrativo*, equivalente al 3,4%. Dada la naturaleza académica y profesional del corpus en estudio, estos datos adquieren especial relevancia al comprobar que su rasgo predominante, como modo de organización del discurso, muestra una tendencia hacia la descripción por sobre los otros dos modos.

El siguiente criterio en análisis es el *Contexto Ideal de Circulación*, cuyos datos se grafican en la Figura 8.

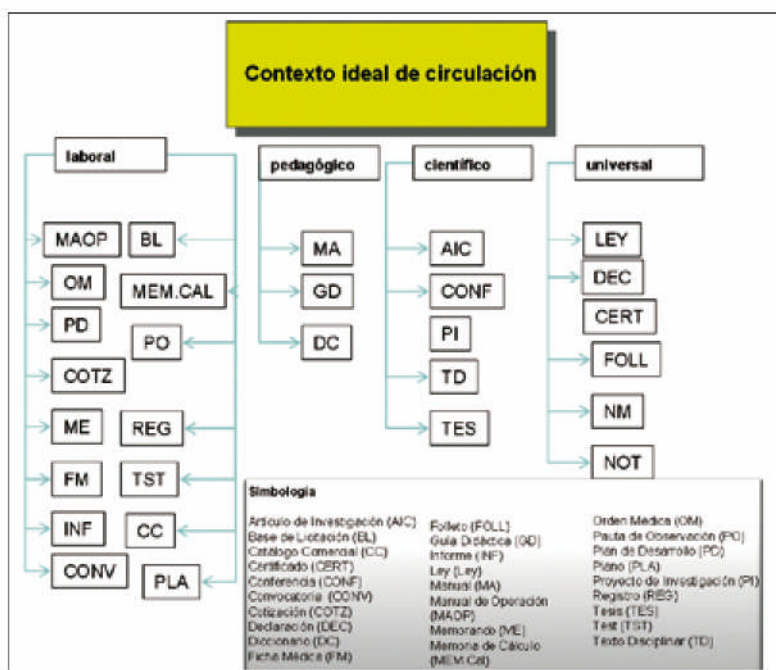


Figura 8. Clasificación de los géneros profesionales y académicos según el contexto ideal de circulación

En cuanto al *Contexto Ideal de Circulación* de estos veintinueve géneros, podemos establecer que el contexto *laboral* (con un 48,3% de los géneros) es el que reúne a la mayoría de los géneros del corpus: Memorando, Base de Licitación, Catálogo Comercial, Convocatoria, Cotización, Ficha Médica, Informe, Manual de Operaciones, Memoria de Cálculo, Orden Médica, Pauta de Observación, Plan de Desarrollo, Registro y Test. En segundo lugar, se destaca el contexto de tipo *universal*, el cual da cuenta del 24,1% de los géneros del corpus (Ley, Diccionario, Certificado, Folleto, Norma, Noticia y Plano). En tercer lugar, se ubica el contexto denominado como *científico*, el cual reúne al 17,2% de los géneros (Artículo de Investigación Científica, Conferencia, Proyecto de Investigación, Texto Disciplinar y Tesis). Con un porcentaje mucho menor de géneros (10,3%), se presenta el contexto *pedagógico*, el cual aglutina al Manual, la Guía Didáctica y al Diccionario. El agrupamiento de estos géneros, de acuerdo a este criterio, revela que, aunque muchos de estos géneros pueden circular en el contexto académico, idealmente son producidos desde contextos de tipo profesional.

A continuación, en la Figura 9, se observa que el 100% de los géneros del corpus son creados por escritores expertos. Lo que establece la diferencia en la relación entre los participantes es el tipo de lector al cual el género va dirigido.

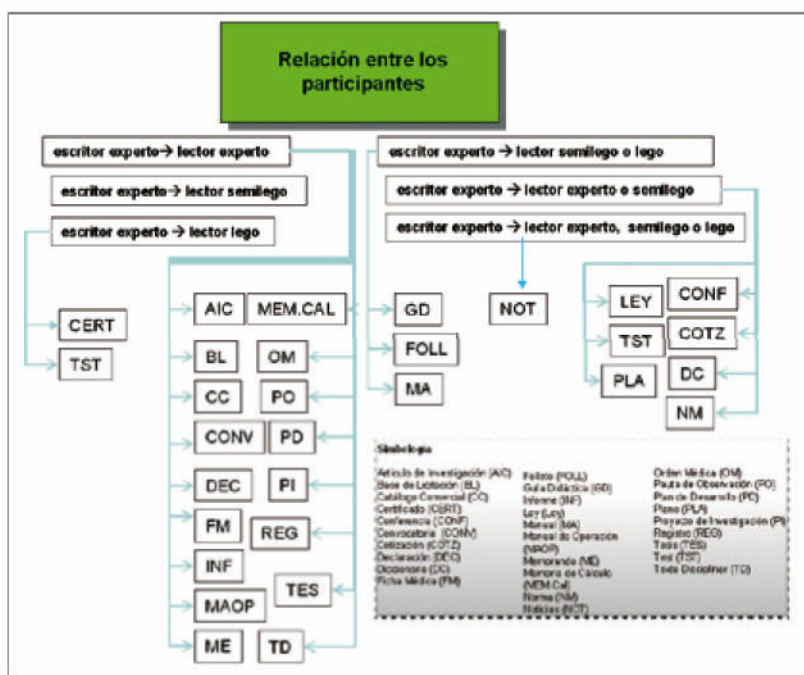


Figura 9. Clasificación de los géneros profesionales y académicos según la relación entre los participantes

Como se puede observar en la Figura 9, los géneros Certificado y Test (6,9%) son creados exclusivamente para lectores legos. Por otra parte, la Guía Didáctica, el Folleto y el Manual son producidos para lectores semilegos o legos, lo que corresponde al 10,3%. Así también, la Conferencia, la Cotización, el Diccionario, la Norma, la Ley y el Plano son producidos para ser leídos por lectores expertos o semilegos (24,1%). Por último, se detecta un grupo de diecisiete géneros, correspondientes al 58,6%, los cuales han sido producidos para ser leídos por expertos (Artículo de Investigación Científica, Base de Licitación, Catálogo Comercial, Convocatoria, Declaración, Ficha Médica, Informe, Manual de Operaciones, Memorando, Memoria de Cálculo, Pauta de Observación, Plan de Desarrollo, Proyecto de Investigación, Registro, Test y Texto Disciplinar). Esto es, se trata de géneros que exigen un alto grado de conocimiento previo para poder ser comprendidos y utilizados. Solo la Noticia es creada para lectores diversos como los expertos, semilegos o legos.

El siguiente criterio en análisis corresponde a la *Modalidad*. La distribución de los géneros de acuerdo a este criterio se presenta en la Figura 10.

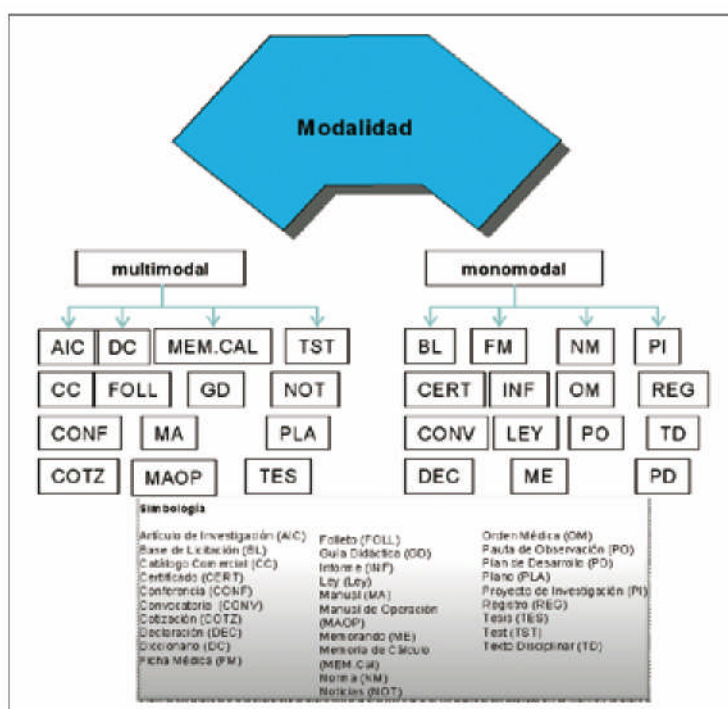


Figura 10. Clasificación de los géneros profesionales y académicos según la modalidad

Como se observa en la Figura 10, en el 51,7% de los géneros del corpus predomina la monomodalidad. Por otra parte, en el 48,3% predomina la complementación del modo verbal escrito con otros modos semióticos, particularmente con imágenes, gráficos y fórmulas científicas. Este hallazgo revela un equilibrio en la distribución de los géneros respecto de este criterio.

Comentarios de cierre

Tal como se ha demostrado a partir de este estudio empírico, el empleo de múltiples variables de diversa índole constituye en conjunto un soporte teórico-empírico robusto en comparación a aproximaciones basadas en uno o pocos criterios. Junto a ello, el supuesto inicial de que las categorías son difusas y que los límites entre uno y otro género se pueden presentar de modo poroso ha probado ser una herramienta útil, a partir de la cual se detectan géneros muy cercanos que comparten uno o varios rasgos. No obstante ello, también se identifican géneros muy disímiles que podrían ubicarse en polos extremos.

mismo tiempo, la idea de predominancia de un rasgo por sobre otros, dentro de un mismo criterio, se implementó como un modo de incluir el supuesto de que los objetos en estudio están constituidos por haces de rasgos complejos co-ocurrentes y no por características únicas, simples y homogéneas. En este sentido, la búsqueda de una variable como predominante por sobre otras ha sido un principio rector de nuestro análisis. Este mismo enfoque se detecta a lo largo de los diversos capítulos de este libro, pues la naturaleza compleja y multidimensional de los géneros exige una aproximación *ad hoc* de similar característica.

Los cinco criterios identificados y seleccionados en esta investigación, así como las veintiséis variables más concretas y específicas en que estos se operacionalizan han permitido distinguir un conjunto de veintinueve géneros discursivos. Del mismo modo, esta matriz compleja de multidimensiones ha posibilitado la elaboración de definiciones operacionales, la ejemplificación y la clasificación de cada uno de los géneros identificados. Este se constituye en el principal aporte de este estudio.

La construcción de una propuesta multidimensional desde una concepción compleja y dinámica de los géneros del discurso escrito ha sido también uno de los propósitos subyacentes a esta investigación. Para ello, hemos puesto en práctica una metodología complementaria en que se conjugan métodos deductivos e inductivos. No cabe duda que su aplicación a un corpus del tamaño y extensión de los textos constitutivos del Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006 no ha resultado una tarea fácil y ha significado un desafío para el equipo de investigadores.

Estamos seguros que tanto la construcción de una taxonomía compleja así como su operacionalización en géneros específicos se constituye en un camino inicial que debe continuar hacia una progresiva contrastación empírica. Estas diversas aproximaciones y procedimientos deberán validar esta propuesta y mostrarán sus fortalezas y debilidades. Así, todas las investigaciones que se despliegan en los siguientes diez capítulos de este libro se articulan a partir de esta primera clasificación. En cada una de ellas se pone a prueba cada género aquí identificado y se indaga en cuestiones particulares que de uno u otro modo aportan a la validación o refutación de esta clasificación. Del mismo modo, también se aportan detalles relevantes que profundizan en la caracterización de todos o algunos de estos veintinueve géneros escritos especializados, a través de las cuatro disciplinas involucradas.

C capítulo

3

Géneros académicos y
géneros profesionales:
Delimitaciones y puntos
de encuentro en el Corpus
PUCV-2006

Giovanni Parodi

Introducción

La investigación reciente brinda evidencia acerca de los problemas de comprensión de los lectores cuando enfrentan géneros especializados escritos tanto académicos como profesionales (Parodi, 2005b, 2007b y d; Arnoux; Nogueira, & Silvestri, 2006; Peronard, 2007a; Ibáñez, 2007a). Situación similar ocurre en el ámbito de la escritura académica y profesional (Parodi, 2003; Marinkovich, 2001-2003; Carlino, 2005; Fernández & Carlino, 2007). Estos géneros encierran una serie de características no suficientemente descritas, desde ámbitos disciplinares particulares, de modo que no resulta fácil apoyar a que los lectores que los enfrentan alcancen una comprensión profunda. En parte, todo ello genera actitudes epistémicas negativas hacia los textos especializados, ya que se tiende a visualizarlos como de difícil accesibilidad. Al mismo tiempo, y en virtud de lo anterior, la incorporación al grupo especializado se torna más lenta y compleja.

Muchos de los estudios existentes no permiten distinguir con absoluta claridad los géneros discursivos asociados, por un lado, al ámbito académico y, por otro, al profesional. Un número importante de investigaciones se ha focalizado preferentemente en disciplinas como la medicina, las leyes, los negocios, la historia y en el terreno de las organizaciones gubernamentales (Trosborg, 1997, 2000; Gallardo, 2005; Alcaráz Varó, Mateo & Yus, 2007; Ciapuscio, 2007; Facchinetti, 2007; Mahlberg & Teubert, 2007; Candlin, 2002; Devitt, 2004; Oteiza, 2006), no existiendo estudios empíricos robustos en otras áreas del saber, salvo escasas excepciones (entre otras, Bruce, 2008; Biber, Connor & Upton, 2007; Wignell, 2007a; Connor & Upton, 2004; Curado, Edwards & Rico, 2007; Flowerdew, 2002a; Swales, 2004; Vine, 2004). No se cuenta con antecedentes de tipo contrastivo entre un grupo de carreras universitarias y su correspondiente ámbito profesional laboral; o sea, desde la perspectiva amplia de la retórica contrastiva. De modo más específico, los trabajos que existen en español sobre estas temáticas son de reciente data y centrados en el discurso especializado o en el discurso académico (entre otros, Cubo de Severino, 2005a; Castel, Aruani & Severino, 2004; Harvey, 2005; Ciapuscio, 2003; Torner & Battaner, 2005; Castelló, 2007; Parodi, 2004, 2005a, 2007b y d; Montolio, 2002; Núñez, Muñoz & Mihovilovic, 2006).

Hoy en día, es común que los profesores universitarios declaremos nuestra preocupación por las dificultades de comprensión de nuestros alumnos. Incluso, ello también acontece en los niveles de magíster y de doctorado. Lo propio sucede en empresas e instituciones de diversas ramas. Puede decirse -sin riesgo a equivocarse- que la alfabetización lingüística superior del discurso especializado aún no ha logrado constituirse de manera decidida en Chile. Es un tanto diferente la situación en Norteamérica y en Europa, ya que en algunos países de esos polos geográficos se han desarrollado programas de lectura y escritura especializada en diferentes áreas del conocimiento y con intensos sistemas de apoyo lingüístico (entre otros, Bazerman, 2008; Björk & Räisänen, 2003; Russell, 2002; Herrington & Moran, 2005; Montolio, 2002; Montolio & López Samaniego, 2008).

Desde este escenario, en mi opinión, es imposible avanzar en el ámbito si no logramos un conocimiento descriptivo fundamental acerca del material escrito que leen los alumnos de algunas disciplinas universitarias y lo indagamos y contrastamos con los textos escritos que esos mismos profesionales enfrentan en su trabajo laboral, una vez egresados de la universidad. Resulta vital saber si la formación universitaria entrega los conocimientos académicos a través de géneros discursivos que, por un lado, representen el ámbito y, por otro, se vinculen con los géneros que esos profesionales encontrarán cotidianamente en su vida laboral.

A partir de este marco, la investigación de que damos cuenta se encuadra dentro de los estudios basados en grandes corpus de textos. Pretendemos avanzar hacia una descripción más ecológica y representativa de la variación a través de las disciplinas y a través de los géneros. De este modo, en este artículo, apporto algunos antecedentes acerca de un proyecto en marcha (FONDECYT 1060440) en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, centrado en la recolección, construcción y descripción de un corpus de discurso escrito en el ámbito académico y en el profesional en cuatro áreas disciplinares: Química Industrial, Ingeniería en Construcción, Trabajo Social y Psicología.

Las bases conceptuales de este estudio se encuentran en el Capítulo 1, en el que se aborda el concepto de género del discurso y, más específicamente, de géneros académicos y profesionales. En lo que sigue, se describe el corpus y comparan los géneros detectados en el nivel académico y en el profesional. Se analizan detalladamente los hallazgos empíricos y se dimensionan las características de los géneros identificados. Concluyo el trabajo con algunas proyecciones, reflexiones y comentarios.

1. La investigación: procedimientos, pasos metodológicos y corpus

1.1. Procedimientos y pasos metodológicos

En este proyecto buscamos recolectar cerca del 100% del material escrito que se entrega a los alumnos para ser leído durante el total de años del currículo de cada una de estas cuatro carreras universitarias: Psicología, Trabajo Social, Ingeniería en Construcción y Química Industrial. Paralelamente, también recogeremos los textos que circulan y leen los profesionales egresados de estas carreras y que se desempeñan en ámbitos propios a los de su formación de origen.

Cabe destacar que en esta investigación se persiguen principios metodológicos de carácter ecológico y de muestra no intencionada en un sentido estricto. Ello quiere decir que pretendemos acercarnos al universo de textos que circulan en las cuatro áreas disciplinares universitarias; de este modo, el corpus académico no contemplan textos ejemplares, muestras aleatorias o materiales mutilados. Así, la investigación adquiere un importante carácter naturalístico, dado que no hemos intervenido ni introducido variables de ningún tipo en la recolección del material mismo (salvo, como se dijo, las de ámbito y especialidad). No obstante lo anterior, por supuesto, que sí existe un foco en ciertas áreas en la recolección del corpus, a saber, la de las Ciencias Sociales y Humanas (CS&H) y de las Ciencias Básicas e Ingeniería (CB&I).

Ahora bien, la metodología más específica de esta investigación se divide en diferentes etapas según el estadio y foco de la misma. A continuación, se revisa brevemente los pasos seguidos para uno y otro corpus.

1.2. Recolección del Corpus Académico

Con el fin de conformar el corpus del nivel académico y construir dicha base de datos electrónica se procedió a través de una serie de pasos. En la Tabla 1 se resumen los nueve pasos ejecutados.

Tabla 1. Formato empleado para la recolección y procesamiento Corpus Académico

| Nueve pasos seguidos para recolectar el Corpus Académico PUCV-2006 | |
|---|--|
| Paso 1: | Construcción de una base de datos con la información completa de los currículos de las cuatro carreras universitarias (incluyendo los programas de cada asignatura). |
| Paso 2: | Construcción de una base de datos con todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consultas, incluidas en los programas de estudio. |
| Paso 3: | Preparación de una encuesta para todos los profesores de cada una de los cuatro programas, la cual incluyó una solicitud de materiales complementarios no incluidos en los programas de asignaturas. |
| Paso 4: | Recolección de material complementario a cada asignaturas, que los profesores entregan a través de guías, archivos digitales, y material fotocopiado. |
| Paso 5: | Búsqueda en Internet con el fin de encontrar aquellos títulos disponibles en formato digital, minimizando así el tiempo de digitalización. |
| Paso 6: | Recolección de los textos de las bibliotecas correspondientes y de las oficinas de los profesores. |
| Paso 7: | Proceso de fotocopiado de cada texto con el fin de construir una base de datos en papel, para consultas posteriores. |
| Paso 8: | Entrenamiento de un equipo de asistentes para escanear y compilar todos los textos. |
| Paso 9: | Procesamiento de todos los textos del corpus en formato plano (*.txt) a través del etiquetador morfosintáctico El Grial y correspondiente carga en la plataforma en línea www.elgrial.cl |

1.3. Recolección del Corpus Profesional

Con el fin de recopilar el corpus del ámbito profesional en las empresas y/o instituciones, procedimos a contactar a todos los ex-alumnos de las cuatro carreras seleccionadas en el ámbito académico, considerando un periodo de cinco años (2000 al 2006). En este primer contacto, buscábamos comprobar si los sujetos correspondían al perfil del egresado determinado por la carrera. Esto quiere decir que identificamos a aquellos sujetos que se desempeñan laboralmente dentro de los dominios que cada una de las cuatro carreras proyecta para su profesional egresado.

Vale la pena señalar que no buscamos identificar ni estudiar el soporte o medio en que se almacena o transmite el material del corpus profesional (papel, medio electrónico, Internet, etc). Nuestro interés se focaliza en construir un panorama de los principales géneros que circulan en cada ámbito de especialidad en el medio laboral; por ello, esta parte del estudio no persigue un propósito cuantificador de cada género identificado, tal como sí era el propósito en el Corpus Académico. De este modo, el objetivo último de esta recolección

es conocer las prácticas de comunicación escrita en cada ambiente laboral y recolectar la mayor cantidad posible de material escrito prototípico a que estos sujetos se exponen en el desempeño de sus funciones. Como se aprecia, el corpus profesional se diferencia del corpus académico en cuestiones de universalidad y representatividad.

En la Tabla 2 se sintetizan las acciones realizadas para la construcción del corpus profesional. Ellas se resumen en once pasos.

Tabla 2. Formato empleado para la recolección y procesamiento Corpus Profesional

| Once pasos seguidos para recolectar el Corpus Profesional PUCV-2006 |
|--|
| Paso 1: Construcción de una primera base de datos de los profesionales egresados de las cuatro carreras en estudio en un periodo de cinco años |
| Paso 2: Determinación de un número de profesionales en ejercicio que cumplan con el requisito de desempeñarse en el ámbito de su título profesional con el fin de solicitarles materiales escritos |
| Paso 3: Contacto telefónico con los sujetos de la muestra de egresados y programación de entrevista |
| Paso 4: Realización de entrevistas <i>in situ</i> con el apoyo de un protocolo <i>ad hoc</i> , con el objetivo de solicitar textos escritos ejemplares de uso cotidiano en el medio laboral |
| Paso 5: Contacto posterior por correo electrónico con los profesionales de la muestra con el fin de que proporcionen otros materiales en formato electrónico, comprometidos en la entrevista |
| Paso 6: Búsqueda en bibliotecas, empresas o en Internet de ciertos materiales mencionados, pero no entregados por los profesionales encuestados |
| Paso 7: Construcción de una segunda base de datos a partir de los alumnos en práctica profesional terminal de las cuatro carreras en estudio |
| Paso 8: Determinación de un número accesible de entrevistados por disciplina o área de especialización con el fin de contactarlos y solicitarles materiales de uso laboral |
| Paso 9: Contacto a través de teléfono, correo electrónico o de los profesores supervisores de prácticas profesionales para fijar entrevista en la universidad con el objetivo de solicitar textos escritos de uso cotidiano en el medio laboral |
| Paso 10: Proceso de fotocopiado de todos los textos recolectados del primer y segundo grupo con el fin de construir una base de datos en papel |
| Paso 11: Entrenamiento de un equipo de asistentes para escanear y compilar todos los textos |

1.4. El Corpus PUCV-2006: Las disciplinas

Tal como se ha adelantado, el Corpus Académico PUCV-2006 fue recolectado a través de cuatro disciplinas (dos de las CB&I y dos de las CS&H). Estas disciplinas serán indagadas tanto desde los entornos académicos universitarios como desde los contextos profesionales. En la Tabla 3 se detalla el desglose por área del conocimiento y por disciplina.

Tabla 3. Áreas académicas y profesionales

| Áreas Académicas y Profesionales | |
|--|---------------------------------|
| Ámbito de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería (CB&I) | Ingeniería en Construcción (IC) |
| | Química Industrial (QUI) |
| Ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas (CS&H) | Trabajo Social (TS) |
| | Psicología (PSI) |

La elección de estas cuatro disciplinas científicas se basó en tres criterios:

- Necesidad de explorar disciplinas diferentes a las clásicamente indagadas en idioma inglés y en la mayoría de los trabajos disponibles en español, tales como leyes, medicina, economía, historia y negocios.
- Búsqueda de comparación y contrastación, desde diversas ópticas, de los géneros y las características prototípicas de los textos del medio de formación académica universitaria
- Búsqueda de comparación y contraste, en diversos puntos, entre disciplinas de CB&I y de las CS&H.

2. Resultados

En la primera parte de esta sección entregamos una descripción cuantitativa del corpus recolectado. Dada la naturaleza diferente del tipo de recolección entre el corpus académico y el profesional, revisaremos estas cifras separadamente y con grado diverso de profundidad.

2.1. Corpus Académico

Para mejor visualización de la distribución del corpus por área del conocimiento y disciplina, en la Tabla 4 se presentan las cifras en números brutos y en porcentajes.

Tabla 4. Constitución corpus Académico PUCV-2006 en formato digital

| | Nº Textos | % | Nº Palabras | % |
|---------------------------------|------------|-------------|-------------------|-------------|
| Psicología (PSI) | 227 | 46 | 21.933.860 | 37 |
| Trabajo Social (TS) | 142 | 29 | 18.641.309 | 32 |
| Ingeniería en Construcción (IC) | 69 | 14 | 8.734.086 | 15 |
| Química Industrial (QUI) | 53 | 11 | 9.285.375 | 16 |
| Totales | 491 | 100% | 58.594.630 | 100% |

Un primer análisis, basado en los datos de la Tabla 4, nos conduce a pensar que, dada la cantidad de textos recolectados, existe un mayor número de textos de lectura para los alumnos de las CS&H, a diferencia de lo que ocurre en las CB&I. En otras palabras, los alumnos de CS&H se exponen a una cantidad mucho mayor de material escrito en comparación con los alumnos de las carreras de CB&I. De acuerdo a estas cifras, se puede suponer, por ejemplo, que los alumnos de PSI leerían cuatro veces más que los alumnos de QUI.

Una análisis más profundo, basada ahora en el número de palabras por disciplina y los respectivos porcentajes confirma lo anteriormente dicho en cuanto a la distinción en cantidad de textos y extensión de ellos entre las CS&H y las CB&I. Esta distribución irregular revela una interesante concentración de mayor cantidad de material escrito disponible al acceso de los alumnos en formación en las disciplinas de las CS&H, entre las que PSI destaca por el mayor porcentaje de ocurrencia de textos (227: 46% del total) y el mayor número de palabras (21.933.860). En esta misma tabla, se aprecia que, comparativamente, QUI ostenta el número más bajo de textos recolectados (53: 11 % del total del corpus).

Los datos de la Tabla 4 resultan muy reveladores. En efecto, es evidente la tendencia hacia una mayor cantidad de textos y también de palabras en el ámbito de las CS&H, hecho que puede implicar una mayor cantidad de lectura en términos de tiempo de dedicación y de extensión del material a ser procesado. Si bien en términos de número de palabras, la diferencia entre CS&H y CB&I es importante, su distribución resulta abrumadora e indica una carga de lectura muy divergente. Sí se comprueba que la extensión de texto a ser procesado por los alumnos alcanza el doble en las dos carreras de CS&H (32% y 37%) que en las dos carreras de CB&I (15% y 16%), ello indica una clara tendencia hacia un incremento progresivo a partir del número de textos y del número de palabras, la carrera y la adscripción disciplinar de la misma.

Estos datos preliminares construyen un primer panorama muy singular, pues no se cuenta con antecedentes similares producto de investigaciones de esta naturaleza en lengua española ni en otras lenguas. Las investigaciones disponibles suelen abordar un corpus

intencionado de tamaño reducido o seleccionado aleatoriamente de uno o varios géneros académicos; en otros casos, se trabaja más bien a modo de ejemplificaciones. Tampoco contamos con otros trabajos de corte naturalístico, en los cuales se recolecte el universo de materiales académicos en disciplinas en estas u otras áreas del conocimiento.

En el ámbito cuantitativo, las cifras presentadas en la Tabla 4, constituyen un verdadero hito. No tenemos antecedentes de un corpus académico escrito de estas características que alcance tal dimensión con un grado tan alto de representatividad y circunscripción temática. O sea, un corpus en el que exista una subdivisión por disciplinas y los textos estén agrupados en géneros discursivos; además de que estén disponibles en línea para acceso gratuito a consultas (www.elgrial.cl). Así, un corpus con cerca de 60 millones de palabras en formato digital, tematizado y tipologizado se constituye en una herramienta fundamental para el desarrollo de investigaciones de vanguardia desde los enfoques de la lingüística de corpus en lengua española. Con ello, el Corpus Académico PUCV-2006 se suma a los ya existentes en el sitio El Grial, de modo que el material digital disponible sobrepasa -en total- los 120 millones de palabras, posibilitándose consultas del tipo descrito por Parodi (2006a) y Venegas y Silva (2007).

Justamente con el objetivo de profundizar en el análisis del material escrito recolectado, procedimos a su estudio y clasificación en tipos de géneros. Para ello, empleamos cinco criterios: a) macropropósitos comunicativos, b) modos de organización del discurso, c) relación entre los participantes, d) contextos ideal de circulación y e) modalidad. A continuación, en la Tabla 5, se nombran los nueve géneros identificados y se consignan las cifras brutas de ocurrencia a partir del total de textos del Corpus Académico PUCV-2006. Definiciones precisas de cada género se encuentran en Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez (ver Capítulo 2).

Tabla 5. Distribución del Corpus Académico por géneros

| Géneros | Número de Textos |
|---|------------------|
| Artículo Investigación Científica (AIC) | 22 |
| Conferencia (CONF) | 1 |
| Diccionario (DIC) | 2 |
| Guía Didáctica (GD) | 41 |
| Informe (INF) | 11 |
| Manual (MA) | 126 (*) |
| Norma (NM) | 15 |

| | |
|------------------------|------------|
| Test (TEST) | 3 |
| Texto Disciplinar (TD) | 270 (*) |
| TOTAL | 491 |

La organización de la información en la Tabla 5 ha seguido el principio del orden alfabético por los nombres otorgados a los géneros. Decidimos buscar nombres simples, cotidianos y de fácil acceso y transparencia en su uso. Como se aprecia, a partir de esta tabla, emerge un panorama muy heterogéneo pero con claras concentraciones. En principio, se puede decir que son dos los géneros más recurrentes: Texto Disciplinar (TD) y Manual (MA). Ello entrega un panorama global inicial en que se conjuga, por una parte, el saber disciplinar propiamente tal a través del TD que aborda conocimiento especializado, a veces, de alto grado de complejidad; por otra, encontramos el MA que, aunque está fuertemente orientado por el conocimiento disciplinar, cuenta con un carácter didáctico variable en que se busca, en la mayoría de los casos, difundir saberes con apoyo de diversos recursos educativos (gráficos, tablas, diagramas, etc.) y llevar a los lectores al desarrollo de ejercicios y aplicación de conocimientos. No deja de llamar la atención que un corpus de estas características presente, comparativamente, escasa ocurrencia de, por ejemplo, la Guía Didáctica (GD). Aunque ellas ocupan el tercer lugar en jerarquía numérica, estimamos que su cantidad es limitada, dado que se ha recolectado el material de cuatro carreras universitarias y a partir de currículos académicos con cuatro a cinco años de duración.

También resulta interesante constatar la escasa aparición del Artículo de Investigación Científica (AIC). Podría pensarse que este medio de transmisión de conocimiento especializado ocuparía un lugar y espacio más relevante, al menos, dentro de las carreras de CB&I. La ocurrencia de solo 22 AIC en el total del corpus resulta limitada, si se piensa que este es un medio vigente de información actualizada y de vanguardia.

A continuación, se presenta la Figura 1 que de modo gráfico da cuenta de la distribución de los géneros académicos a través de las disciplinas.

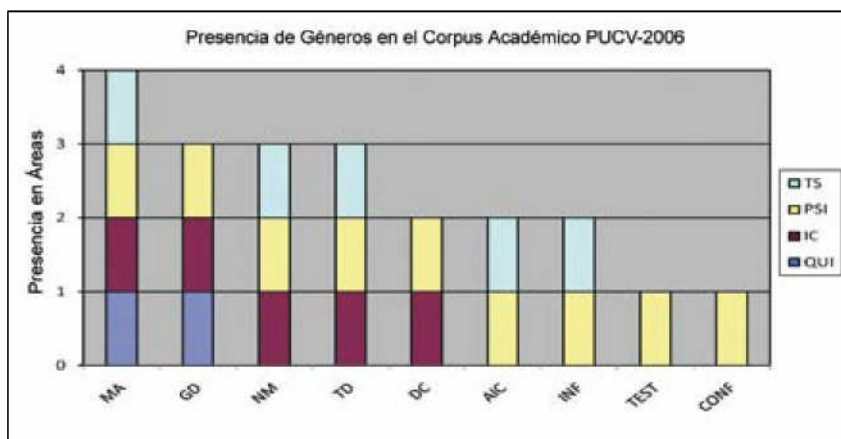


Figura 1. Distribución de géneros académicos por disciplina

No sorprende comprobar empíricamente que el Manual (MA) es el género académico por excelencia y el único que circula en las cuatro disciplinas en indagación. El MA, independientemente del área disciplinar, cumple un claro propósito pedagógico en el ámbito universitario. Su estructura retórica prototípica, articulada en presentación de conceptos, planteamiento de problemas y ejercicios, resolución de los mismos, ampliación de ejercitación e inclusión de glosarios terminológicos (al respecto, ver Capítulo 7), revela la entrega de núcleos de conocimiento codificados de manera sucinta y que, al mismo tiempo, despliega recursos instruccionales precisos para andamiar el acceso a la información nueva y ponerla a prueba a través de problemas y preguntas directivas. Asuntos todos resueltos paso a paso a través de los cuales se demuestra el modo de operar y actuar en el marco disciplinar. Esta articulación gradual de acercamiento a los núcleos temáticos, apoyados permanentemente con ejercitación y resolución pautada, implica una planificada interacción entre escritor y lector, en donde el rol del aprendiz queda clara y definitivamente especificado. Así, el autor-escritor actúa como el especialista disciplinar que guía al estudiante no iniciado en su aproximación a un nuevo conocimiento especializado por medio de pasos organizados jerárquica y progresivamente. Esta interacción escritor-lector resulta definitivamente transparente en el mecanismo de disseminación de información. Se opera así desde un eje altamente especializado (el escritor-autor) hacia una audiencia lega o semi-lega en un contexto educativo particular.

La distribución de estos nueve géneros a través de las cuatro disciplinas indica una interesante transversalidad de los géneros académicos y una menor tendencia a la exclusividad de recursos discursivos particulares. El 78% de estos nueve géneros está presente en, al menos, dos de las cuatro disciplinas en estudio. Así, solo el 22% restante de estos géneros aparece marcado con exclusividad disciplinar y son todos ellos de Psicología (TEST y CONF).

2.2. Corpus Profesional

A continuación, entregamos una breve descripción cuantitativa del corpus profesional. Vale la pena recordar que no se perseguía una búsqueda exhaustiva de todos los textos en circulación, sino más bien construir un panorama de la diversidad de géneros. Esto quiere decir que el acento estuvo en recolectar la mayor cantidad posible de muestras de géneros, aunque también se cuantificó el material obtenido durante el tiempo de búsqueda.

Tabla 6. Constitución del Corpus Profesional

| Área | Nº Textos | % |
|-------------------------|------------|--------------|
| Psicología | 220 | 50% |
| Trabajo Social | 101 | 23% |
| Ingeniería Construcción | 62 | 14% |
| Química Industrial | 59 | 13% |
| Total | 442 | 100 % |

Interesantemente, los datos de la Tabla 6 revelan cierta similitud con la proporcionalidad de las cifras del corpus académico, entregadas en el Gráfico 1. Así, aunque no exactamente bajo los mismos procedimientos de recolección, la mayor existencia de material disponible se reitera en las áreas de CS&H, siendo PSI el área que lidera el grupo. No deja de llamar la atención la decreciente distribución porcentual, ocurrida en los mismos términos que en el Corpus Académico: PSI, TS, IC y QUI. Sin lugar a dudas, esto no es producto del azar; debe indicar una tendencia reveladora respecto a la cantidad de textos escritos que circula en la universidad y en el medio laboral en ámbitos disciplinares diversos. Ciertamente también representa implicancias acerca de las posibles prácticas divergentes de lectura y escritura entre disciplinas de las CS&H y de las CB&I.

Siguiendo los mismos procedimientos de clasificación empleados para el Corpus Académico, todos los textos de Corpus Profesional fueron analizados por el equipo de investigación. Se llegó así a determinar la existencia de veinte y ocho (28) géneros discursivos en las cuatro áreas disciplinares en indagación. Tal como se apuntó en el caso del corpus académico, definiciones precisas de cada género profesional se encuentran en Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez (ver Capítulo 2). En la Tabla 7, se consigna en orden alfabético el listado de géneros y de su correspondiente abreviatura.

Tabla 7. Listado de los 28 géneros del Corpus Profesional

| | |
|---|------------------------------------|
| 1. Artículo de Investigación Científica (AIC) | 15. Manual de Operación (MAOP) |
| 2. Base Licitación (BL) | 16. Memorando (ME) |
| 3. Catálogo Comercial (CC) | 17. Memoria de Cálculo (MEM.CAL) |
| 4. Certificado (CERT) | 18. Noticia (NOT) |
| 5. Conferencia (CONF) | 19. Norma (NM) |
| 6. Convocatoria (CONV) | 20. Orden Médica (OM) |
| 7. Cotización (COTZ) | 21. Pauta de observación (PO) |
| 8. Declaración (DEC) | 22. Plan de Desarrollo (PD) |
| 9. Diccionario (DC) | 23. Plano (PLA) |
| 10. Ficha Médica (FM) | 24. Proyecto de Investigación (PI) |
| 11. Folleto (FOLL) | 25. Registro (REG) |
| 12. Informe (INF) | 26. Tesis (TES) |
| 13. Ley (LEY) | 27. Test (TEST) |
| 14. Manual (MA) | 28. Texto Disciplinar (TD) |

La diversidad de géneros que emergen desde el campo laboral se revela mucho más rica y heterogénea que la que se detecta en el ámbito universitario. En términos numéricos, es exactamente tres veces más grande. Se observa gran especialización y restricción disciplinar en algunos de ellos (Manual de Operaciones, Memoria de Cálculo, Plan de Desarrollo, Proyecto de Investigación), así como un posible mayor grado de uso general y amplia circulación en otros (Conferencia, Orden Médica, Diccionario, Plano, Noticia). A primera vista, se nota que algunos géneros son los mismos identificados en el Corpus Académico (Artículo de Investigación Científica, Norma, Manual, etc). Volveremos sobre este punto en detalle más adelante.

Con el fin de mostrar la ocurrencia de cada género a través de las cuatro disciplinas, estos se organizaron gráficamente en la Figura 2.

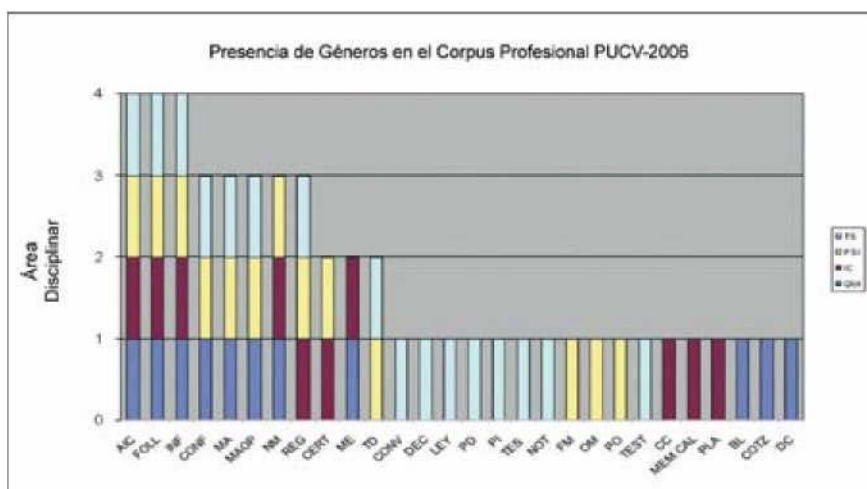


Figura 2. Distribución de géneros profesionales por disciplina

En primer lugar, se debe consignar que solo tres géneros (Artículo de Investigación Científica (IC), Folleto (FOLL) e Informe (INF)) circulan transversalmente en las cuatro disciplinas. Este hallazgo resulta muy revelador pues prueba empíricamente lo sostenido teóricamente más arriba en cuanto a la transversalidad disciplinar de ciertos géneros. No resulta altamente extraño que el AIC aparezca en las cuatro disciplinas, ya que constituye una fuente actualizada de información, así como instrumento vital de adquisición de conocimiento de punta. Ello implica que los cuatro profesionales utilizan este medio escrito para acceder a información de su disciplina dentro de sus actividades laborales cotidianas. El Folleto y el Informe son también instrumentos importantes en los procesos de entrega y recepción de información. El Folleto aporta datos relevantes y los hace circular entre audiencias diversas (Por ejemplo, un folleto médico acerca de enfermedades contagiosas). Por su parte, el Informe deja constancia, entre otros, de una situación, procedimiento o análisis de un caso.

En segundo lugar, los datos de la Figura 2 muestran que existen sólo tres géneros (Conferencia, Manual y Manual de Operaciones) ligados a tres disciplinas (TS, PSI y QUI), mientras que la Norma es exclusiva de PSI, IC y QUI. Por su parte, el Reglamento es prototípico de TS, PSI e IC.

En tercer lugar, tres géneros se encuentran en solo dos disciplinas: el Certificado en PSI e IC, el Memorando en IC y QUI y, por último, el Texto Disciplinar en TS y PSI. Es interesante comprobar que algunos géneros como el Certificado circulan en disciplinas tanto de CS&H como en CB&I, mientras que los otros dos restantes se registran muy ligados al ámbito de especialidad. El MA ocurre en las llamadas ciencias duras y el Texto Disciplinar vuelve a

mostrar, al igual que en el Corpus Académico, su importancia en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Esta distinción se revela con cierta consistencia y tiende a apuntar a un modo divergente de transmisión y construcción de conocimientos disciplinares.

Por último, se registra que de los veinte y ocho géneros, sólo once transitan a través de cuatro, tres o dos disciplinas. Los restantes dieciséis son exclusivos de una sola de las cuatro disciplinas en estudio. Ello quiere decir que el 61% de los géneros son prototípicos de un solo dominio de especialidad, mostrando la especificidad de la comunicación disciplinar y los requerimientos de construcción de instrumentos discursivos particulares para servir a propósitos determinados. En esta línea de análisis porcentual, cabe destacar que el restante 39% de los géneros indica algún grado variable de distribución a través de las disciplinas y que solo el 10% de ellos aparece en las cuatro.

2.3. Géneros Académicos y Profesionales: Puntos de encuentro

En la parte final de este capítulo enfocamos uno de los núcleos del mismo, ya consignado en su título, cual es la comparación entre los hallazgos en ambos corpus: académico y profesional. La Figura 3 da cuenta de la interesante situación que se produce al determinar áreas de independencia y áreas compartidas, independientemente de la disciplina de la que provengan.

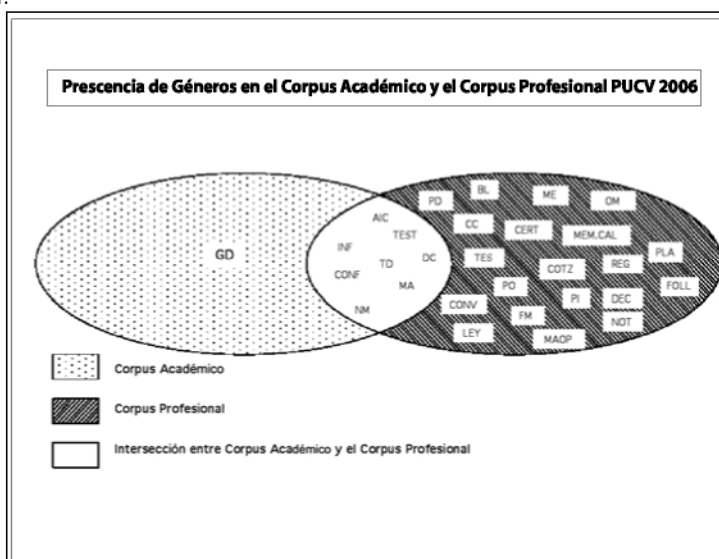


Figura 3. Especificidades y encuentros de géneros entre el CA y el CP (independientemente de las disciplinas)

Solo un género emerge como exclusivo en el Corpus Académico, la Guía Didáctica (GD), mientras que veinte de ellos resultan exclusivos del Corpus Profesional. Ocho géneros se revelan como compartidos y, por ende, transitan paralelamente por los ámbitos académicos y profesionales. Estos hallazgos son altamente reveladores de una situación no previamente identificada en la literatura especializada. Al menos en las cuatro disciplinas indagadas a partir de una institución de educación superior (PUCV), son escasos los géneros que se pueden declarar como prototípicamente académicos, pues un alto porcentaje de ellos circula también y/o exclusivamente en el ámbito profesional. Como se ha dicho, la GD es el único género con exclusividad de la educación superior en estas cuatro carreras universitarias, su carácter pedagógico y decididamente didáctico educativo justifica tal aparición.

Los ocho géneros compartidos con el mundo laboral constituyen un puente entre la academia y la vida profesional. De hecho, entre otros, el Manual (MA), el Artículo de Investigación Científica (AIC) y el Texto Disciplinar (TD) son parte de estos géneros que aportan un propósito y un contenido especializado en la formación universitaria y que se consideran como repositorios de conocimientos disciplinares. Interesantemente, como se aprecia, estos tres géneros cumplen muy posiblemente funciones muy similares en el mundo profesional, aunque los propósitos de su utilización pueden variar grandemente.

Es posible pensar que el diseño emergente a partir de la Figura 3 constituya un adecuado continuum en la gradación del acceso e incorporación a la comunidad discursiva, aunque de hecho difícilmente responda a una cuidadosa planificación consciente. Esto quiere decir que se procede -desde un punto de inicio- situado en la academia, a partir de un género muy didáctico y divulgativo (GD), junto a otros ocho que tienen un carácter más especializado y que también serán encontrados por el sujeto aprehendiente, con posterioridad, en su vida profesional. El punto extremo del continuum, según lo muestra la Figura 3, será el de mayor heterogeneidad y amplitud de géneros y se revelará al sujeto profesional ya en su medio laboral.

Por otra parte, también es factible argumentar desde el lado contrario. La reducida variedad de géneros encontrados en el medio académico (solo 9) en contraste con la mayor amplitud y diversidad del medio profesional podría ser un escollo en el adecuado transitar desde la academia al medio laboral, pues los accesos al saber y al hacer (es decir los géneros discursivos, en este caso escritos), serían muy diferentes a los conocidos y manejados durante los cinco años de formación universitaria. En este sentido, los hechos descritos podrían ciertamente constituirse en una lentificación del proceso de integración y que afectaría al desempeño inicial del sujeto ya graduado de la universidad. Esta diversificación de géneros entre la academia y el mundo profesional impone nuevos mecanismos discursivos de acceso al conocimiento y a la práctica de la actividad profesional, mucha de ella ejecutada a través de medios lingüísticos escritos. En este punto cabe preguntarse: ¿debe la academia hacerse cargo de la formación universitaria de los géneros que son ex-

clusivos del medio profesional?, ¿debe la academia tomar conocimiento y conciencia y, por ende, acciones educativas respecto de estos géneros profesionales?, o ¿deben quedar los profesionales enfrentados sin mediar procesos de alfabetización especializada de ningún tipo a los nuevos mecanismos discursivos que su vida laboral les impone?

Sin lugar a dudas, estas preguntas trascienden los límites de este trabajo y corresponden a interrogantes que deberán ser estudiadas en conjunto con las unidades educativas especializadas. Solo diremos que la alfabetización especializada de los discursos disciplinares no es una cuestión que solo deba acontecer (como de hecho se hace) en las universidades, también es responsabilidad de las empresas e instituciones tomar conocimiento de estos hechos y decidir rumbos de acciones.

Ahora bien, en este último apartado de los resultados, abordamos una comparación más restringida entre los géneros identificados en el Corpus Académico (CA) y en el Corpus Profesional (CP). Este análisis es más limitado que el establecido a partir de los datos de la Figura 3. Ahora se estudian los géneros que circulan tanto en los ámbitos académicos como profesionales, pero solo aquellos que aparecen también a través de las mismas disciplinas. Entonces, la Figura 4 captura solo aquellos géneros que co-existen en ambos corpus y en la misma disciplina; esto quiere decir que solo se registran aquí los géneros que aparecen tanto en el CA como en el CP y que, al mismo tiempo, se detectan en la misma disciplina. Así, es muy importante tener en cuenta que si un determinado género es registrado en el ámbito académico de la QUI, pero no se detecta en el ámbito profesional de dicha disciplina, no aparecerá en esta figura.

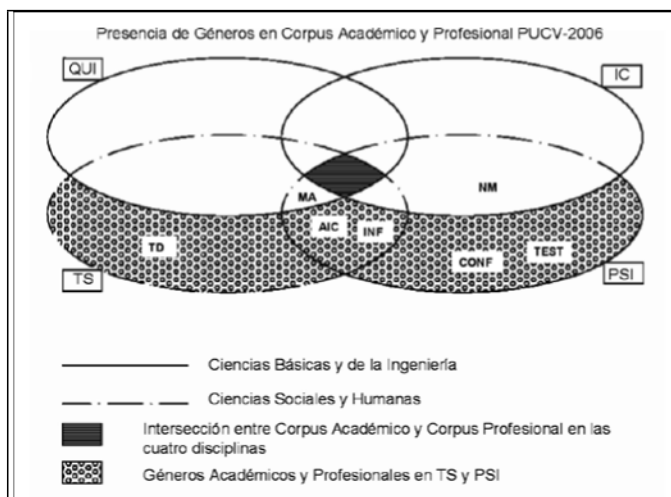


Figura 4. Solapamiento de géneros académicos y profesionales a través de las cuatro disciplinas

Llama la atención la escasa intersección de géneros escritos entre el mundo académico y el profesional a través de cada una de las cuatro disciplinas. Lo segundo que llama poderosamente la atención es que los datos empíricos recabados muestran que no existe ni un solo género que se comparta entre el CA y el CP y que, además, co-exista en las cuatro disciplinas. Ello quiere decir que no es posible pensar que existe un género que podría constituirse en pasaje discursivo escrito a través de estas cuatro disciplinas y que transite del discurso académico al profesional. En efecto, cada una de ellas tiende a mostrar ciertas peculiaridades características que las revelan como muy idiosincráticas. Como se observa el Figura 4, solo se detectan siete géneros con diversos grados de comunalidad entre las cuatro disciplinas indagadas: MA, TD, AIC, INF, CONF, TEST y NM. La disciplinariedad emerge, entonces como una variable fundamental en el tipo de géneros que construyen y transmiten conocimientos especializados, tanto para el saber como para el hacer. Solo se registran dos géneros compartidos entre el CA y el CP en el ámbito de la CB&I: MA y NM. Ello refuerza lo dicho en apartados anteriores en cuanto a la escasa variedad de géneros en los dominios de QUI y de IC. Es interesante comprobar que uno de estos géneros es uno que aporta a la diseminación de conocimientos, apoyado con diversos recursos didácticos, es decir, el MA. Por otro lado, este género se conjuga con uno más especializado como es la NOR, que regula procedimientos o comportamientos.

De mayor a menor grado de solapamiento, cabe mencionar, en primer lugar, que el MA es compartido por tres disciplinas: QUI, TS y PSI. Desde otro formato, esto equivale a decir que $MA = (CA/CP) + (QUI, TS \& PSI)$. En segundo lugar, el AIC y el INF son compartidos por las dos disciplinas de las CS&H. El último género compartido por dos disciplinas, tanto en el corpus académico como en el profesional, es la NM. Ella ocurre en IC y PSI. Por último, tres géneros aparecen en ambos tipos de corpus pero con exclusividad en una sola disciplina. El TD se detecta sólo en TS, mientras que la CONF y el TEST son prototípicos de PSI y ocurren tanto en el corpus académico como en el profesional.

El hecho de que dentro de TS, el TD sea el único género compartido entre el corpus académico y el profesional, indica que en esta disciplina de las CS&H, la construcción del conocimiento científico se realiza desde un género particularmente complejo y muy prototípico del área. Su estructura retórica tiende a proporcionar escasos pasos didácticos, sino más bien ninguno, y muestra una definitiva orientación hacia la alta especialización (ver Capítulo 9).

Estos datos muestran que existen géneros que transitan por más de una de las cuatro disciplinas estudiadas, aunque -como se indicó- nunca a través de las cuatro y en ambos corpus. Se revela así una interesante tendencia hacia la especialización de ciertos géneros en áreas del conocimiento. Esto es evidente al ser el MA el único género del corpus académico y profesional que resulta compartido por tres disciplinas. Resalta así su carácter de mediador como mecanismo de aproximación progresiva a la alta especialización disciplinar. Tal como

se argumentó más arriba, el componente didáctico en que se incorpora gradualmente un conocimiento lo convierte en un instrumento muy útil tanto en el mundo universitario como en el ambiente laboral. Por supuesto, no en las cuatro disciplinas.

Ahora bien, si se considera que existen nueve géneros académicos y veinte y ocho profesionales, el hallazgo de siete géneros compartidos en algunas disciplinas constituye un dato empírico relevante. Detectamos así un punto de encuentro entre el mundo universitario y el laboral. No obstante ello, tal como se demostró más arriba, cabe reiterar que estos puntos de encuentro no transitan a lo largo de las cuatro disciplinas.

Un dato importante que la comparación entre ambos corpus hace emerger lo constituye el hecho de que la Guía Didáctica (GD) es el único género prototípico del Corpus Académico. Este hallazgo podría no sorprender, pero su constatación empírica muestra así que la academia universitaria emplea escasos recursos discursivos prototípicos para la realización de ejercitación de los contenidos en enseñanza. También se hace evidente que por este medio se abren espacios discursivos que permiten poner en práctica núcleos teóricos o aplicados de modo muy pedagógico.

El panorama de conjunto que hemos venido construyendo permite efectuar un dimensionamiento del corpus en estudio, así como -por ejemplo- de vinculaciones entre las disciplinas y la variedad de géneros identificados. A partir de ello, se detecta una clara tendencia hacia una reducción o incremento progresivo en términos cuantitativos a partir de la carrera, del número de textos, del número de palabras totales, de la adscripción disciplinar y de la variedad existente de géneros tanto académicos como profesionales.

La Figura 5, por medio de un diseño de pirámide invertida, deja en evidencia estas regularidades.

| Carrera | Número de Textos | | Número de Palabras | Ámbito de la Ciencia | Variedad de Géneros | |
|---------|------------------|-------------|--------------------|----------------------|---------------------|-------------|
| | Académico | Profesional | | | Académico | Profesional |
| PSI | 227 | 220 | 21.993.860 | CS & H | 14 | 29 |
| TS | 142 | 101 | 18.3641.309 | | | |
| IC | 69 | 62 | 8.734.086 | CB & I | 7 | 21 |
| QUI | 53 | 59 | 9.285.375 | | | |

Figura 5. Dimensionamiento de ciertas variables del corpus

Tal como se constata, existe un cierto patrón regular emergente a partir de las variables del corpus. Esta progresiva distribución cuantitativa asociada a disciplinas, áreas del conocimiento y géneros ofrece un hallazgo que deberá ser profundizado y cuya tendencia deberá ser corroborada desde otros corpus y en otras instituciones de educación superior. También desde estos datos se podría, eventualmente, establecer proyecciones hacia nuevas investigaciones y generar nuevas hipótesis.

Entre otras cuestiones, los datos revisados hasta aquí permiten señalar que la alfabetización académica y profesional se vuelve un requisito necesario para el desarrollo de lectores y escritores eficientes, dado que se registra un alto número de géneros emergentes en los contextos profesionales, diferentes a los empleados en la vida académica universitaria. En este contexto, las competencias discursivas escritas deben ser debidamente andamiadas para que el uso efectivo de los géneros y el cumplimiento de las funciones para las cuales han sido creados logren aportar a una comunicación de calidad.

Conclusiones

Con el propósito de abordar secuencialmente los hallazgos más relevantes y aportar algunas conclusiones, procedemos en virtud de tres focos: Corpus Académico, Corpus Profesional y puntos de acercamiento o distanciamiento entre ambos.

En cuanto al Corpus Académico:

- 1) En cifras numéricas, se registran diferencias importantes tanto en número de textos como en número de palabras entre las CS&H y las CB&I, lo que dicen relación tanto con la cantidad diferencial de material escrito al que estarían expuestos los alumnos en formación disciplinar en una y otra área, como a la mayor variedad de géneros que circulan en unas y otras carreras universitarias. Las implicancias para la construcción de conocimiento disciplinar, la variedad de géneros discursivos y el desarrollo de habilidades de comprensión de textos escritos son múltiples y se ofrecen como caminos que indagar.
- 2) Dos géneros son los de mayor ocurrencia en este corpus: el Texto Disciplinar (270 textos) y el Manual (126 textos). Este hecho pone de manifiesto, por un lado, el carácter altamente disciplinar de la instrucción universitaria con textos especializados con escasa o nula atención a la audiencia lega o semi-lega y, por otro, muestra la preocupación por andamiar los aprendizajes a través de textos que aportan recursos didácticos y pedagógicos para entregar paulatina y metodológicamente los contenidos.
- 3) Existe mayor variedad de géneros en Ciencias Sociales y Humanas (5 en TS y 9 en

PSI) que en Ciencias Básicas y de la Ingeniería (2 en QUI y 5 en IC). Dentro de ellos, queda claro que es PSI, el área que revela la mayor heterogeneidad de géneros académicos, pues cuenta con presencia de todos los identificados en este corpus. Posteriores investigaciones deben enfocarse en el estudio detallado y contrastivo de estos géneros en uno y otros ámbitos disciplinares con el fin de detectar similitudes y diferencias relevantes. Parte de nuestro equipo de investigadores ya se ha adentrado en estos asuntos (al respecto de los géneros MA y TD, véase los Capítulos 7 y 8, escritos por Parodi y el Capítulo 9, escrito por Ibáñez).

- 4) La identificación y distribución de estos nueve géneros a través de las cuatro disciplinas indica una interesante transversalidad de ciertos géneros académicos así como una menor tendencia a la exclusividad de recursos discursivos para una sola disciplina. El 78% de estos nueve géneros está presente en al menos dos de las cuatro disciplinas en estudio (IC y TS), las cuales corresponden una a cada área del conocimiento. Así, solo el 22% restante de estos géneros aparece marcado con exclusividad disciplinar y son todos ellos de PSI (TEST y CONF).

En cuanto al Corpus Profesional:

- 1) Existe una mayor diversidad de géneros que los detectados en el Corpus Académico. Los veinte y ocho géneros identificados revelan interesantes medios de comunicación escrita muy prototípicos de las áreas disciplinares. Algunos de ellos con gran especialización en contextos y funciones específicas (entre otros: Memoria de Cálculo, Base de Licitación, Ficha Médica, Pauta de Observación).
- 2) De estos veinte y ocho géneros, solo once se comparten entre algunas o todas las áreas disciplinares. De modo que el 61% del total corresponden a una sola disciplina. Ello revela que la especialización en géneros más arriba indicada dice directa relación con un área particular del conocimiento.
- 3) La no ocurrencia de la mayoría de estos géneros en el corpus académico implica que los profesionales deben conocerlos y aprenderlos directamente en el ambiente laboral, sin mediar instrucción específica ni conocimientos previos de las organizaciones del género.
- 4) Se hace imperativo explorar en detalle estos géneros y realizar análisis más detallados que brinden mayores pistas acerca de sus rasgos prototípicos, de su modo de organización discursiva, de su estructura retórica, etc.

En cuanto a ambos corpus:

- 1) En total, restados los coincidentes, se detectan veinte y nueve géneros diversos entre el Corpus Académico y el Corpus Profesional en las cuatro áreas disciplinares.

- 2) No existe ningún género discursivo que co-exista tanto en el corpus Académico como en el Corpus Profesional con presencia en las cuatro disciplinas. Ello pone de manifiesto la especificidad genérica de las disciplinas en el ámbito universitario y en el laboral. Esto quiere decir que no se dispone de un medio que atraviese desde el medio académico al medio profesional en las cuatro disciplinas en estudio a modo de pasaje discursivo prototípico. Cada área revela características genéricas idiosincráticas.
- 3) Solo la Guía Didáctica emerge como el único género que distingue al corpus académico del profesional a través de las cuatro disciplinas. Interesantemente, la GD es un género caracterizado por especial énfasis en recursos didácticos y tareas instruccionales, hechos prototipos del ámbito educativo.
- 4) Son escasos los puntos de intersección entre ambos corpus a partir de géneros que coincidan en las cuatro disciplinas. Solo siete géneros se entrecruzan.
- 5) De estos siete géneros, un total de cinco de ellos, vale decir, el 71% se presenta exclusivamente en el ámbito académico y profesional en el área de las Ciencias Sociales y Humanas.
- 6) Los hallazgos aportados permiten señalar que existen diferencias importantes que emergen entre el Corpus Académico y el Corpus Profesional en lo que respecta a los géneros discursivos. Comparativamente hablando, los datos provenientes del Corpus Profesional marcan las diferencias con el Corpus Académico: mayor heterogeneidad de géneros (28 y 9 respectivamente) y mayor especialización y foco a través del empleo de géneros prototípicos asociados a disciplinas (61% de géneros profesionales en un solo dominio disciplinar versus 22% en el caso de los géneros académicos).

Por último, vale la pena seguir preguntándose: ¿Se comunica la ciencia del mismo modo en disciplinas diversas?, ¿existen pasajes discursivos desde el ámbito universitario al profesional?, ¿es posible pensar en una jerarquización de los géneros académicos como caminos orientadores en la formación universitaria?

Algunas respuestas se han avanzado en esta investigación, aunque es evidente que todas estas preguntas deben ser revisitadas desde nuevas áreas disciplinares y con corpus más amplios y diversos. Sin lugar a dudas, el concepto de género merece continuar en el punto de mira para hacerlo cada vez más preciso y operacionalizable.

pensa

C apítulo 4

Géneros académicos
universitarios:
Develando un discurso de
naturaleza mixta

Giovanni Parodi

Introducción

¿Cuáles son los géneros discursivos escritos que circulan en el medio académico universitario?, ¿cuál de ellos se muestra como el de mayor prototipicidad académica?, ¿cuáles son los principales medios discursivos escritos que construyen y dan forma al conocimiento disciplinar?, ¿son estos géneros los mismos en todas las disciplinas científicas o presentan diferencias relevantes? Según se constata, algunas de estas interrogantes recién comienzan a encontrar respuestas desde un enfoque empírico y guiado por corpus lingüísticos amplios y recolectados ecológicamente.

No cabe duda de que el conocimiento disponible acerca de géneros escritos especializados que apoyan la construcción del saber disciplinar y que, al mismo tiempo, lo vehiculan resulta escaso. Tal vez, más restringida aún es la información precisa en cuanto a los mecanismos de alfabetización académica (tanto formal como informal) que operan a nivel de educación superior y en diversas áreas disciplinares. De este modo, una forma de construir un panorama inicial del modo discursivo y cognitivo en que sujetos en formación universitaria se aproximan al conocimiento especializado es partir del supuesto de que los materiales escritos que se leen en este contexto académico aportan información relevante. La descripción de estos textos permite un acercamiento a la organización discursiva y a las estructuras de conocimiento implicadas tanto en el procesamiento cognitivo como en la construcción de la identidad disciplinar y profesional. En parte, también entrega una visión del modo en que los estudiantes se integran paulatinamente a sus respectivas comunidades discursivas. Del mismo modo, el acceso y descripción de estos materiales escritos permite conocer los medios y formatos de comunicación que emergen de las prácticas discursivas institucionalizadas.

Como se sabe, durante los últimos años y desde diversas líneas, la teoría del género ha cobrado, desde una concepción integral del lenguaje, un alto valor como un medio multidimensional para aproximarse al ser humano y a sus comportamientos interaccionales

(Martin, 1992; Herrington & Moran, 2005; Parodi, 2005a, 2007b; Thaiss & Zawacki, 2006; Beaufort, 2007; Martin & Rose, 2008; Bazerman, 2008). No obstante ello, los avances y desarrollos en el nivel de análisis y descripción empírica en que se estudian los rasgos lingüísticos, sus funciones y distribuciones en el discurso natural en contextos académicos institucionales y profesionales han iniciado un camino fructífero solo recientemente (Trosborg, 1997; Christie & Martin, 1997; Martin & Veel, 1998; Wingell, 1998, 2007a; Johns, 2002; Martin & Rose, 2008). En especial, se ha dejado sentir el impacto de investigación apoyadas desde el enfoque de la lingüística de corpus (Tognini-Bonelli, 2001; Biber, Connor & Upton, 2007; Parodi, 2007c, 2008c, 2009). Resulta así, muy interesante y estimulante que existan diversas preguntas no respondidas acerca de, por ejemplo, los patrones característicos del uso lingüístico en español especializado disciplinar y del tipo de conocimiento asociado a ellos en áreas especializadas tanto en ámbitos académicos de formación universitaria como en entornos profesionales (Parodi, 2007b, 2008c y d).

Ahora bien, un modo de aproximación a los géneros especializados escritos en la academia es partir desde el supuesto de que los materiales escritos empleados por los estudiantes en su formación universitaria cotidiana revelan tanto los géneros como los rasgos representativos de su disciplina. En este sentido, partir de los textos de lectura en algunas áreas disciplinares constituye un modo de construir un panorama del universo discursivo circundante y de los géneros más prototípicos, así como también de los rasgos representativos de dominios científicos de las llamadas *ciencias duras* y de las *ciencias blandas*.

En el presente capítulo, complemento del anterior, entrego antecedentes teóricos y resultados empíricos de un proyecto en desarrollo dentro de la *Escuela Lingüística de Valparaíso* (www.linguistica.cl), Chile. Esta investigación tiene como ejes centrales la recolección, construcción y descripción de un corpus de discurso escrito a partir de textos recolectados en el ámbito académico en cuatro áreas disciplinares del conocimiento: Química Industrial, Ingeniería en Construcción, Trabajo Social y Psicología. Cabe destacar que, dentro del pro-

yecto mayor reportado en este libro, también se busca la construcción de un corpus profesional en los mismos dominios disciplinares con el fin de alcanzar una etapa contrastiva entre lo académico y profesional (ver Capítulo 3 en este volumen).

Desde este marco, en la primera parte de este capítulo, he decidido precisar algunos conceptos y distinciones teóricas que enmarcan la investigación. En la segunda, entrego detalles acerca de los procedimientos de construcción del corpus. También se aportan algunas cuantificaciones que ayudan a proyectar su tamaño y singularidades. En la tercera parte, abordo una descripción cuantitativa del Corpus Académico del Español PUCV-2006 en términos de los géneros discursivos que se han detectado. Cierro el artículo con algunas reflexiones teóricas y metodológicas, así como con ciertas proyecciones para el estudio de los géneros académicos disciplinares.

1. Marco referencial

1.1. El lenguaje escrito y los géneros especializados

De partida, nos resulta fundamental explicitar algunos supuestos de base para esta investigación. Por una parte, nuestra concepción del lenguaje y, por ende, del discurso escrito es decididamente interdisciplinaria y de naturaleza psico-socio-lingüística; esta mirada integral del lenguaje y del ser humano, desde una perspectiva socioconstructivista y fuertemente cognitivista, está a la base de nuestro pensamiento científico (Peronard & Gómez, 1985; Parodi, 2003, 2005a, 2006b, 2007a, 2009; Peronard, 2007a). Esta adscripción ontológica y epistemológica de orientación psicosociodiscursiva emerge de una compleja concepción multidimensional, tanto mentalista como social, del hombre, su lenguaje y sus procesos sociocognitivos. De modo más preciso, adscribimos a un dualismo monista para la comprensión del ser humano. En palabras de Peronard y Gómez Macker (1985: 1), este dualismo monista de la persona humana involucra:

“... múltiples dimensiones que se entrecruzan y complementan. La persona humana es genética y cultura; cerebro y yo; individuo y sociedad; immanencia y trascendencia; tradición e innovación; persistencia y cambio; todas ellas, entrelazadas de manera insoluble, configuran una unidad sustancial”.

Desde este marco, el discurso es concebido a partir de procesos de construcción y transmisión de significados, todos productos de la cognición, el contexto y los propósitos comunicativos; al mismo tiempo, el discurso constituye una poderosa herramienta que permite a los sujetos –entre otros- construir su mundo personal y su medio ambiente. De este modo, los textos escritos que se producen y circulan son unidades lingüísticas concretas, inmersas en contextos cognitivos y sociales con significados provisionales, contruidos por sus hablan-

tes/escritores y oyentes/ lectores en contextos particulares con propósitos definidos y a partir de conocimientos previos elaborados desde la cognición humana y desde contextos sociales específicos.

Así, enfrentados a investigar el discurso especializado (DE) y los correspondientes géneros académicos (GA), los principios de base -brevemente comentados más arriba- brindan un sustento desde donde arrancar y operacionalizar conceptos. Una primera aproximación a nuestra caracterización del discurso especializado, se encuentra en Parodi (2005a), la cual se vincula con los géneros académicos y profesionales en una propuesta posterior de Parodi (2007d, 2008c, d). Al menos tres ideas relevantes se perfilan a partir de estos trabajos: a) Tanto el DE como los GA son concebidos dentro de entornos complejos y se operacionalizan a través de múltiples textos organizados en un *continuum* de diversa naturaleza. Las categorías definitorias son multiniveles y sus límites son decididamente difusos, b) Dentro de una multiplicidad de factores constitutivos, en la definición de los DE y los GA se privilegia tanto a conjuntos de rasgos lexicogramaticales junto a sus funciones comunicativas, así como su sistemática co-ocurrencia a través de las tramas de un texto, y c) En cuanto al apoyo empírico y tecnológico, se ha optado por una metodología basada en corpus, orientada por principios de la lingüística de corpus (Parodi, 2008a, b y d, 2009).

En la Figura 1 se aprecia el modo en que se articulan diversos discursos especializados a través de una gradiente que opera en un *continuum* desde uno de tipo más general escolar y divulgativo hasta uno más académico universitario y otro profesional. Las flechas muestran las interacciones posibles y las vinculaciones existentes entre unos y otros. El flujo que representan las flechas muestra la mirada de un estudiante que debe moverse a través de los diversos niveles y estratos académicos y profesionales.

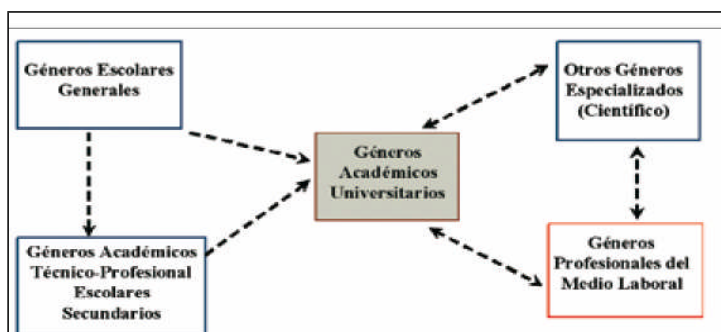


Figura 1. *Continuum* de géneros en diferentes ámbitos y niveles

Las flechas unidireccionales muestran el transcurso desde ciertos géneros alternativos, que, eventualmente, un sujeto en formación podría eludir con salidas opcionales (tal como, la educación técnico- profesional). No obstante ello, es evidente que en la formación primaria y secundaria, estos géneros presentan un carácter un tanto más obligatorios. La centralidad de los géneros académicos, dentro de este *continuum*, como ejes articulatorios entre los profesionales y otros géneros especializados (e.g., géneros científicos) revela su carácter fundamental en la construcción de un sello disciplinar especializado. Así, este espacio académico de formación actúa como una guía conductora inicial, ofreciendo un repertorio de géneros que se constituyen en accesos al conocimiento y a las prácticas especializadas escritas. Las diversas relaciones, representadas en la Figura 1, intentan captar nuestra concepción de las interacciones que un sujeto en formación debe recorrer para llegar a construir un dominio discursivo en los ámbitos académicos y profesionales. Ello implica que para un determinado sujeto, a través de estos géneros posiblemente vinculados de modo concatenado, se andamia un proceso progresivo de alfabetización permanente.

La variabilidad tanto intra como inter discurso constituye un conocimiento importante de describir. Justamente hacia ese proceso de múltiples interacciones es a dónde apunta el foco de esta investigación. Conocer los géneros que se elaboran en algunas disciplinas científicas en diversos contextos resulta de alta relevancia. Como se sabe, existe escasa información empírica que aporte datos ecológicos acerca de géneros exclusivos y prototípicos de disciplinas o ramas profesionales específicas.

Ahora bien, buscando afinar el concepto de géneros académicos y profesionales, en la siguiente figura, graficamos los niveles en que propongo que ellos interactúan, desde un marco más global de tipo jerárquico en que los géneros especializados actúan como nivel mayor.

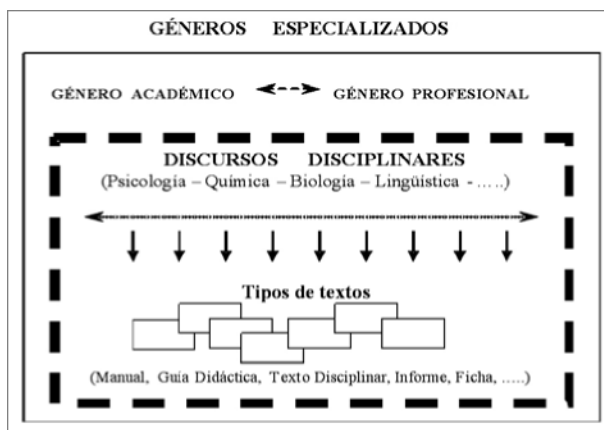


Figura 2. Niveles de realización e integración jerárquica en el *continuum* de DE's

A través de esta figura, mostramos la interacción jerárquica entre el discurso especializado (DE), los géneros académicos y profesionales (GA&P), el discurso disciplinar (DD), y la instanciación final en textos concretos (T), como unidades lingüísticas pero también como unidades de sentido. Todos ellos constituyen grados progresivos desde un nivel más abstracto a otros más concretos como son los GA&P y hasta el T. Este continuum muestra el modo en que el sistema lingüístico ofrece múltiples potencialidades, las cuales se van seleccionando y organizando en virtud de ciertas variables, hasta llegar a constituirse en objetos operacionalizados, o sea, los textos propiamente tales.

Esta propuesta de organización del discurso especializado, a partir de los textos específicos y llegando a los géneros, es altamente congruente con nuestra postura de una investigación basada en corpus ecológicos y representativos desde los principios de la lingüística de corpus (Parodi, 2009), como punto de arranque y contraste para las reflexiones teóricas. De este modo, un modelo circular de tipo “teoría-empiría-aplicación-teoría” (Parodi, 2008a) que recorra diversas etapas permite registrar información relevante para andamiar propuestas educativas en ámbitos disciplinares específicos.

2. La investigación

2.1. Metodología

Tal como se ha señalado en otros capítulos de este libro, en esta investigación buscamos recolectar cerca del 100% del material escrito que se consulta y se lee durante el total de años del currículo de cada una de estas cuatro carreras universitarias: Psicología, Trabajo Social, Ingeniería en Construcción y Química Industrial.

Cabe destacar que en esta investigación se persiguen principios metodológicos de carácter ecológico y de muestra no intencionada en un sentido estricto. Ello quiere decir que pretendemos acercarnos al universo de textos que circulan en las cuatro áreas disciplinares universitarias; de este modo, el corpus académico no contempla textos ejemplares, muestras aleatorias o materiales mutilados. Así, la investigación adquiere un importante carácter naturalístico, dado que no hemos intervenido ni introducido variables de ningún tipo en la recolección del material mismo (salvo, como se dijo, las de ámbito y nivel). No obstante lo anterior, por supuesto, que sí existe un foco en ciertas áreas del conocimiento en la recolección del corpus, a saber, la de las Ciencias Sociales y Humanas (CS&H) y de las Ciencias Básica y de la Ingeniería (CB&I).

Ahora bien, la metodología más específica de esta investigación se divide en diferentes etapas, revisamos brevemente los pasos seguidos.

2.2. Pasos para la recolección del corpus académico

Con el fin de conformar el corpus del nivel académico y construir dicha base de datos electrónica se procedió a través de una serie de pasos. En la Tabla 1 se resumen los nueve pasos generales ejecutados.

Tabla 1. Formato empleado para la recolección y procesamiento Corpus Académico

| Nueve pasos seguidos para recolectar el Corpus Académico PUCV-2006 |
|---|
| Paso 1: Construcción de una base de datos con la información completa de los currículos de las cuatro carreras universitarias (incluyendo los programas de cada asignatura). |
| Paso 2: Construcción de una base de datos con todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consultas, incluidas en los programas de estudio. |
| Paso 3: Preparación de una encuesta para todos los profesores de cada una de los cuatro programas, la cual incluyó una solicitud de materiales complementarios no incluidos en los programas de asignaturas. |
| Paso 4: Recolección de material complementario a cada asignaturas, que los profesores entregan a través de guías, archivos digitales, y material fotocopiado. |
| Paso 5: Búsqueda en Internet con el fin de encontrar aquellos títulos disponibles en formato digital, minimizando así el tiempo de digitalización. |
| Paso 6: Recolección de los textos de las bibliotecas correspondientes y de las oficinas de los profesores. |
| Paso 7: Proceso de fotocopiado de cada texto con el fin de construir una base de datos en papel, para consultas posteriores. |
| Paso 8: Entrenamiento de un equipo de asistentes para escanear y compilar todos los textos. |
| Paso 9: Procesamiento de todos los textos del corpus en formato plano (*.txt) a través del etiquetador morfosintáctico El Grial y correspondiente carga en la plataforma en línea www.elgrial.cl |

2.3. Las disciplinas

Como se dijo anteriormente, el corpus se recolectó a partir de cuatro disciplinas científicas (dos de las CB&I y dos de las CS&H). A continuación, en la Tabla 2 se muestran las cuatro áreas académicas:

Tabla 2. Áreas académicas del Corpus Académico PUCV-2006

| | Áreas Académicas |
|--|---------------------------------|
| Ámbito de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería (CB&I) | Ingeniería en Construcción (IC) |
| | Química Industrial (QUI) |
| Ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas (CS&H) | Trabajo Social (TS) |
| | Psicología (PSI) |

La selección de estas cuatro áreas disciplinares obedece a tres criterios:

- Necesidad de explorar disciplinas diferentes a las clásicamente indagadas en idioma inglés y en la mayoría de los trabajos disponibles en español, tales como leyes, medicina, economía, historia y negocios.
- Búsqueda de comparación y contrastación, desde diversas ópticas, de los géneros y las características prototípicas de los textos del medio de formación académica universitaria
- Búsqueda de comparación y contraste, en diversos puntos, entre disciplinas de CB&I y de las CS&H.

3. Resultados y discusión

En la primera parte de esta sección se entrega una descripción cuantitativa del corpus recolectado. Para mejor visualización de la distribución del corpus por ámbito y por disciplina, en el Gráfico 1 se presentan las cifras globales en porcentajes.

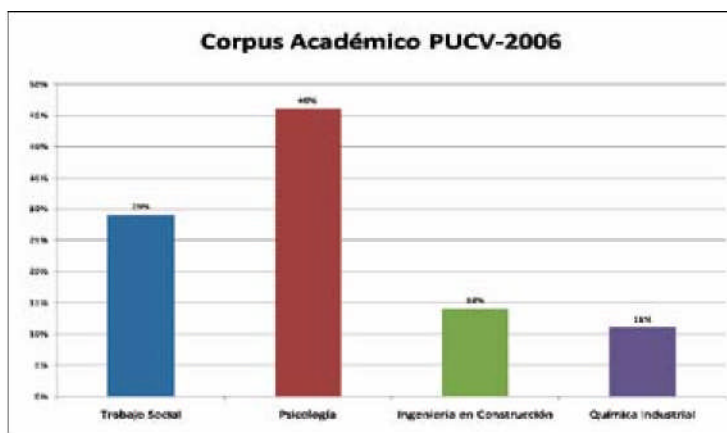


Gráfico 1. Distribución por carrera Corpus Académico PUCV-2006

Un primer análisis, basado en los datos del Gráfico 1, nos conduce a inferir que, dada la cantidad de textos recolectados, existiría un mayor número de textos de lectura para los alumnos de las CS&H, a diferencia de lo que ocurre en las CB&I. En otras palabras, los alumnos de CS&H leerían una cantidad mucho mayor de material escrito en comparación con los alumnos de las carreras de CB&I. De acuerdo a estas cifras, se puede suponer, por ejemplo, que los alumnos de Psicología leerían cuatro veces más que los alumnos de Química Industrial. Con el fin de confirmar estas ideas preliminares, en la Tabla 3, se entregan cifras desplegadas en términos de número de textos, número de palabras por cada carrera en estudio y los respectivos porcentajes.

Tabla 3. Constitución corpus Académico PUCV-2006 en formato digital

| | Nº Textos | % | Nº Palabras | % |
|---------------------------------|-----------|------|-------------|------|
| Psicología (PSI) | 227 | 46 | 21.933.860 | 37 |
| Trabajo Social (TS) | 142 | 29 | 18.641.309 | 32 |
| Ingeniería en Construcción (IC) | 69 | 14 | 8.734.086 | 15 |
| Química Industrial (QUI) | 53 | 11 | 9.285.375 | 16 |
| Totales | 491 | 100% | 58.594.630 | 100% |

Tal como se argumentó en Parodi (2007d), esta distribución irregular revela una interesante concentración de mayor cantidad de material escrito disponible al acceso de los alumnos en formación en las disciplina de las CS&H, entre las que Psicología destaca por el mayor porcentaje de ocurrencia de textos (227). En esta misma tabla, se aprecia que, comparativamente, la carrera de Química Industrial ostenta el número más bajo de textos recolectados (53: 11% del total del corpus).

Los datos de la Tabla 3 resultan muy reveladores y coinciden con las ideas proyectadas a partir del Gráfico 1. En efecto, se comprueba la tendencia hacia una mayor cantidad de textos y también de palabras en el ámbito de las CS&H, hecho que puede implicar una mayor cantidad de lectura en términos de tiempo de dedicación y de extensión del material a ser procesado. Si bien en términos de número de palabras, la diferencia entre CS&H y CB&I es importante, su distribución no resulta tan abrumadora como a partir del número de textos. En efecto, sí se comprueba que la extensión de texto a ser procesado por los alumnos alcanza el doble en las dos carreras de CS&H (32% y 37%) que en las dos carreras de CB&I (15% y 16%). Ello indica una clara tendencia hacia un incremento progresivo a partir del número de textos, del número de palabras y de la adscripción disciplinar de la carrera.

Estos datos preliminares construyen un primer panorama muy singular, pues no se cuenta con antecedentes similares producto de investigaciones de esta naturaleza en lengua española ni en otras lenguas. Las investigaciones disponibles suelen abordar un corpus intencionado de tamaño reducido o seleccionado aleatoriamente de uno o varios géneros académicos; en otros casos, se trabaja más bien a modo de ejemplificaciones. Tampoco contamos con otros trabajos de corte naturalístico, en los cuales se recolecte el universo de materiales académicos en disciplinas en estas u otras áreas del conocimiento.

Con el objetivo de profundizar en el análisis del material escrito recolectado, procedimos a su estudio y su clasificación en tipos de géneros. Para ello, empleamos criterios lingüísticos, comunicativo-funcionales y textuales-discursivos. A continuación, en la Tabla 4, se nombran los nueve tipos de textos detectados y se consignan las cifras brutas de ocurrencia a partir del total de textos del Corpus Académico PUCV-2006. Definiciones precisas de cada género se encuentran en Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez (ver Capítulo 2)

Tabla 4. Distribución del Corpus Académico por géneros

| Géneros | Número de Textos |
|---|------------------|
| Artículo Investigación Científica (AIC) | 22 |
| Conferencia (CONF) | 1 |
| Diccionario (DIC) | 2 |
| Guía Didáctica (GD) | 41 |
| Informe (INF) | 11 |
| Manual (MA) | 126 (*) |
| Norma (NM) | 15 |
| Test (TEST) | 3 |
| Texto Disciplinar (TD) | 270 (*) |
| TOTAL | 491 |

La organización de la información en la Tabla 4 ha seguido el principio del orden alfabético por los nombres otorgados a los tipos de géneros. Decidimos buscar nombres simples, cotidianos, de fácil acceso y transparencia en su uso. Como se aprecia, a partir de esta tabla, emerge un panorama muy heterogéneo, pero con claras concentraciones. En principio, se puede decir que son dos los géneros más recurrentes: Texto Disciplinar (TD) y Manual (MA). Ello entrega una mirada global inicial en que se conjuga, por una parte, el saber disciplinar

propiamente tal a través del TD que aborda conocimiento especializado, a veces, de alto grado de complejidad; por otra, encontramos el MA que, aunque está fuertemente orientado por el conocimiento disciplinar, cuenta con un carácter didáctico variable en que se busca, en la mayoría de los casos, difundir saberes por medio de diversos recursos educativos (gráficos, tablas, diagramas, etc.) y llevar a los lectores al desarrollo de ejercicios y aplicación de conocimientos. No deja de llamar la atención que un corpus de estas características presente, comparativamente, escasa ocurrencia de, por ejemplo, Guía Didáctica (GD). Aunque ellas ocupan el tercer lugar en jerarquía numérica, estimamos que su cantidad es limitada, dado que se ha recolectado el material de cuatro carreras universitarias y a partir de currículos académicos con cuatro a cinco años de duración.

También resulta interesante constatar la escasa aparición del Artículo de Investigación (AIC). Podría pensarse que este medio de transmisión de conocimiento especializado ocuparía un lugar y espacio más relevante, al menos, dentro de ciertas disciplinas del corpus. La ocurrencia de solo 22 AIC en el total del corpus resulta limitada, si se piensa que este es un medio vigente de información actualizada y de vanguardia. Más adelante observaremos que el total de estos 22 AIC ocurre solo en Psicología.

Por su parte, el Manual, sin importar la disciplina con que se asocie, sirve un claro propósito didáctico en los entornos académicos (para un estudio de la organización retórica del Manual, véase los capítulos 7 y 8). Este género disemina los contenidos establecidos en cada disciplina y aparece como “repositories of codified knowledge”, según Hyland (2000:108). Al mismo tiempo, este género se despliega en virtud de una audiencia en que la relación escritor-lector es adecuada para un contexto educativo: el escritor actúa como especialista disciplinar y el lector como un estudiante no-iniciado que se aproxima a nuevos conocimientos y prácticas discursivas.

En el siguiente gráfico, se compara la frecuencia de ocurrencia de cada género académico dentro de las CS&H. A través de esta figura se visualizan detalles complementarios a datos reportados en la Tabla 4.

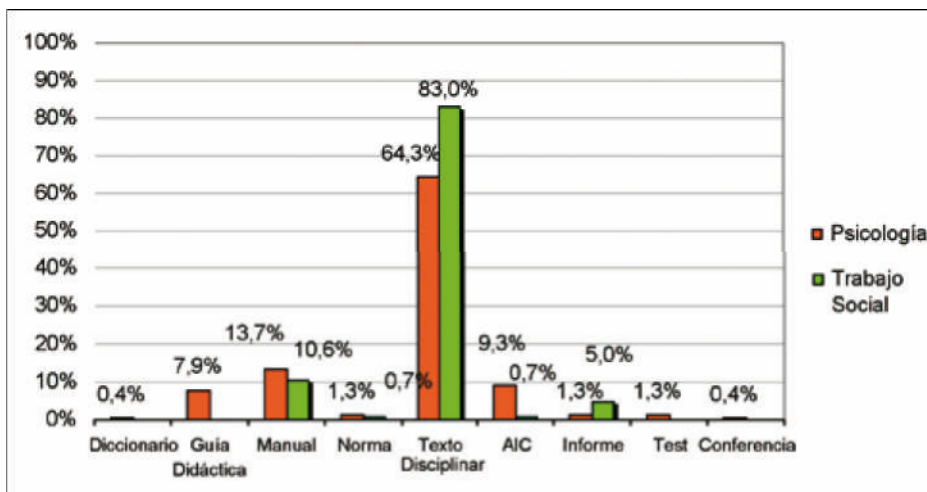


Gráfico 2. Géneros en las Ciencias Sociales y Humanas

Como se desprende de estas cifras, solo cinco géneros se detectan compartidos por ambas disciplinas. Ellos son el Manual (MA), la Norma (NOR), el Texto Disciplinar (TD), el Artículo de Investigación Científica (AIC) y el Informe (INF). Es interesante hacer notar que la única disciplina que posee los nueve géneros es Psicología en el total de corpus. A pesar de ello, siete de estos géneros muestran una baja ocurrencia en el corpus: AIC (9,3%), NOR (1,3%), CONF (0,4%), GD (7,9%), INF (1,3%), TEST (1,3%) y DIC (0,4%). Según éstos datos, aunque éstos géneros son parte de los tipos de lecturas con que los estudiantes se encuentran en su vida universitaria, queda claro que ellos solo contribuyen de un modo muy tangencial en su formación disciplinar.

Resulta importante el rol que el TD cumple en estas dos disciplinas científicas. La alta ocurrencia registrada en Trabajo Social (83%) y en Psicología (64,3%) pone de manifiesto que se constituye en el género por excelencia de estas áreas científicas y se revela como el medio principal de acceso a los conocimientos especializados en la formación de estas dos áreas profesionales. Este género se caracteriza por entregar contenidos temáticos especializados y por presentar una alta compactación de información con un grado alto de abstracción y tecnicidad. Al respecto, Ibáñez (ver Capítulo 9 en este volumen) realiza un pormenorizado análisis de la organización retórica en tres disciplinas científicas a partir de este mismo corpus. Sus resultados muestran una realización de movidas y pasos muy similares en los textos disciplinares de Trabajo Social y Psicología y ponen de relieve el carácter persuasivo de éste género.

A continuación se comparan los porcentajes de ocurrencia de los géneros discursivos en las CB&I. El Gráfico 3 muestra los hallazgos en Ingeniería en Construcción y Química Industrial.

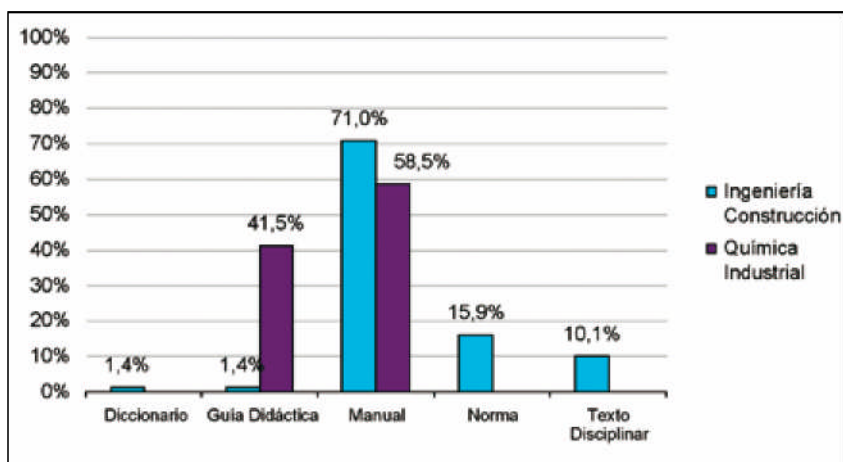


Gráfico 3. Géneros en las Ciencias Básicas y de la Ingeniería

Este análisis cuantitativo hace emerger reveladoras diferencias entre estas dos disciplinas. No solo se detectan aquí menos géneros tanto en Química Industrial (QUI) como en Ingeniería en Construcción (IC), en comparación con lo acontecido en las CS&H, sino que existe escasa diversidad, sobre todo en el caso de QUI. Cinco géneros emergen en IC, con una importante predominancia del Manual (71%). Los otros cuatro géneros presentan, comparativamente, una ocurrencia menor (15,9% la Norma y 10,1% el Texto Disciplinar) y, en el caso del Diccionario y la Guía Didáctica, una muy mínima aparición (1,4% en cada caso).

Las cifras de este gráfico indican un patrón muy informativo. Aunque se registran cinco géneros, los datos cuantitativos indican que el uso del Manual es el que revela el foco de atención de la formación universitaria en esta área del conocimiento. Tanto en IC como en QUI, el Manual se identifica como el género que andamia los conocimientos y transmite los contenidos fundamentales de estas dos disciplinas. Prueba de ello es que la organización retórica prototípica identificada para este género pone en evidencia el modo en que se despliegan los conocimientos especializados, los recursos didácticos y se transmiten los procedimientos de trabajo típicos de la disciplina (ver capítulos 7 y 8). Parodi (en el Capítulo 7) realiza un estudio profundo de la organización retórica del género Manual universitario con ejemplos de cada una de las movidas y pasos característicos; todo ello a partir de este mismo corpus de ciento veintiséis manuales. Complementariamente, Parodi (en el Capítulo 8) describe la ocurrencia cuantitativa de cada uno de estos componentes retórico funcionales y los compara a través de estas mismas cuatro disciplinas. Los hallazgos aportan a comprender el género Manual y su función vital en la incorporación de los nuevos

miembros a la comunidad discursiva, así como a destacar la centralidad que este tiene en la formación de estos profesionales.

Por otra parte, destacan los escasos géneros encontrados en QUI. Solo dos son los detectados: Manual (58,5%) y Guía Didáctica (41,5%). La ocurrencia de estos dos géneros revela un foco muy claro en el estudiante novicio y una especial preocupación por parte de los profesores de esta carrera por atender a la audiencia en formación. Ambos géneros destacan por enfatizar la dimensión dialógica de la instrucción disciplinar y dirigir a los lectores hacia el nuevo conocimiento y los procedimientos requeridos para aproximarse de las verdades y hechos en estudio. Estos dos géneros representan herramientas discursivas importantes que abren caminos hacia núcleos temáticos paradigmáticos en las disciplinas en cuestión.

Con el fin de comparar el número de textos recolectado en cada disciplina y estudiar en conjunto la ocurrencia de los géneros, en el Gráfico 4 se despliega la información total.

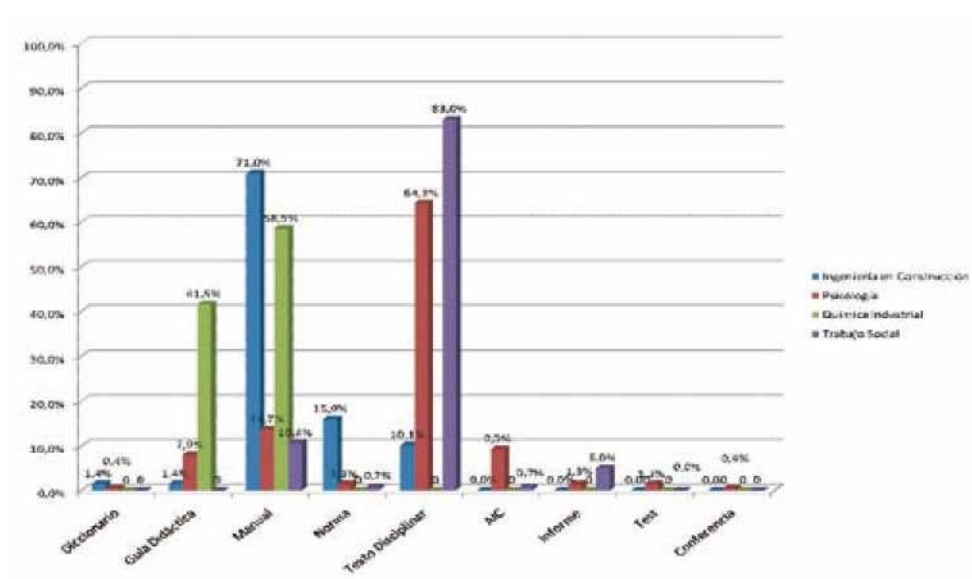


Gráfico 4. Géneros en las cuatro disciplinas del Corpus PUCV-2006

Las cifras aportadas permiten construir un panorama completo de la situación evidenciada en las cuatro disciplinas en estudio a partir de la ocurrencia de los géneros académicos en el Corpus PUCV-2006. La variedad de materiales de lectura muestra el tipo de textos escritos que los estudiantes de estas carreras deben enfrentar en sus actividades universitarias diarias y de como a través del lenguaje escrito se acercan a los contenidos y métodos disciplinares característicos. Los géneros con mayor ocurrencia y que revelan los focos centra-

les son el Texto Disciplinar (TD), el Manual (MA) y la Guía Didáctica (GD). Estos tres géneros indican que existe una selección de materiales escritos orientados hacia la diseminación del conocimiento (MA y GD) y hacia el saber especializado (TD). Ellos también muestran una importante distribución a lo largo de casi todas las cuatro disciplinas.

El Texto Disciplinar se revela como el mecanismo discursivo por excelencia en Trabajo Social (83%) y Psicología (64,3%). A través de su organización retórica este género transmite los avances disciplinares de cada área y lleva a los estudiantes a construir una mirada amplia de perspectivas alternativas con aportes sustantivos desde paradigmas alternativos (Ibáñez, Capítulo 9). Por su parte, el Manual aparece como el segundo género en ocurrencia. Mientras el TD se identifica como el género prototípico de TS y PSI, el Manual es altamente utilizado en QUI y en IC (71% y 58,5% respectivamente). Este género discursivo emplea una prosa científica con léxico técnico especializado y se combina con recursos pedagógicos tales como definiciones, ejemplos, tablas, diagramas y ejercicios de resolución de problemas (ver Parodi, en capítulos 7 y 8).

4. Discusión

4.1. Discurso académico: Develando su naturaleza mixta

Al inicio de este capítulo, se avanzó hacia la idea de que los discursos especializados al interior de las disciplinas tienden a presentar una naturaleza monolítica, es decir, relativamente compacta y homogénea. Los datos empíricos aportados a través de la identificación de nueve géneros discursivos en cuatro dominios disciplinares pone de relieve que el discurso académico muestra interesantes diferencias en la formación discursiva de los alumnos de una y otra disciplina y que existe una alta heterogeneidad. En este sentido, se detecta que los estudios desde la teoría del género permiten -desde una perspectiva analítica- observar de modo más profundo los géneros constitutivos de ciertos tipos de discursos disciplinares y describir su composición y caracterizarlos con mayor detalle.

En la Figura 3, se muestra de modo gráfico, agrupaciones que dan origen a cuatro tipos de géneros. Ello tomando como base la clasificación propuesta por Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez (en el Capítulo 2 de este volumen). Estas agrupaciones provienen de la aplicación de dos de los variados criterios propuestos por Parodi et al. (Capítulo 2). Ellos son el criterio "contexto ideal de circulación" y el criterio "macropropósito comunicativo". Desde ellos, se atiende al contexto en que, idealmente, los textos correspondientes a un género serían empleados. Desde esta óptica, sería posible distinguir contextos más especializados, y de circulación restringida, y otros más amplios y generales. En cuanto al macropropósito, se considera un objetivo general que cumple cada género, según algunos autores este sería

el criterio por excelencia; aunque en nuestra perspectiva, un solo criterio no logra capturar la esencia de un género. A partir de estos criterios es posible operacionalizar géneros científicos, laborales, universales y académicos, tal como lo muestra la siguiente figura.

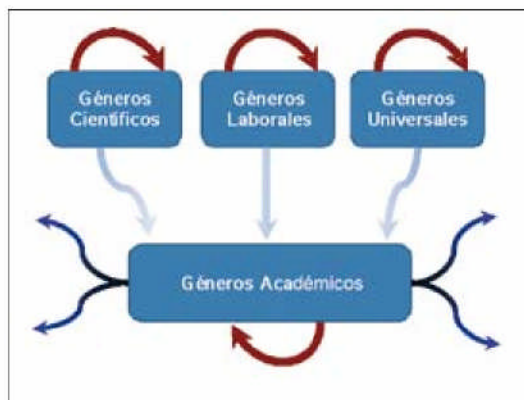


Figura 3. Interacciones entre diversos géneros

Más que focalizar en los procesos de identificación de estas agrupaciones de géneros, lo que la Figura 3 intenta capturar es la idea de que en cada comunidad discursiva particular circulan géneros que han sido producidos dentro de ese contexto con el fin de satisfacer sus demandas comunicativas emergentes. En esta idea se conjuntan los dos criterios mencionados más arriba. En este sentido, lo que buscamos destacar -de modo especial- es que el conjunto de géneros denominados “académicos”, por haber sido -en este caso- recolectados en entornos universitarios, no siempre han sido producidos en este mismo contexto particular ni cuentan con macropropósitos comunicativos originales de esas comunidades discursivas. Las flechas unidireccionales, provenientes de los grupos de géneros científicos, laborales y universales, muestran que desde estos géneros es posible proveer herramientas discursivas a la constitución de los géneros académicos. Todo esto quiere decir que, si bien en el contexto académico se pueden producir géneros específicos, también este contexto se nutre de otros géneros que no han sido originalmente creados para satisfacer demandas específicas de este entorno universitario. Sin lugar a dudas, también es factible que géneros elaborados en entornos académico universitarios circulen en contextos científicos, laborales y universales. No obstante ello, es muy posible que los macropropósitos comunicativos sí sean muy similares. De hecho, en la Figura 3, las flechas que emergen desde los géneros académicos así lo grafican.

Todo esto apunta hacia la constitución de un tipo de discurso muy heterogéneo en su naturaleza, en el sentido de que muchos de los géneros que circulan en el contexto académico podrían, ciertamente, no ser originarios de este entorno. A la luz de estos antecedentes,

ello podría no revelar ninguna sorpresa ni constituir un hecho científico importante en sí mismo. Sin embargo, en nuestra opinión, ello sí devela nichos de alto interés de investigación teórica y aplicada, tanto desde una perspectiva lingüística como cognitiva, social y educativa. En efecto, los hallazgos empíricos aportados en este estudio indican -por ejemplo- que, en disciplinas como la PSI, se registran nueve géneros diversos en la formación académica de un futuro profesional, mientras que en QUI solo se identifican dos géneros. Resulta así altamente relevante conocer en detalle si estos géneros son todos de naturaleza académica y si -por ejemplo- sus macropropósitos comunicativos originales apuntan a la satisfacción de intercambios discursivos de índole académica o provienen y han sido, originariamente, creados para otros contextos y con el fin de cumplir otros macro propósitos. Por ejemplo, la Norma, el Texto Disciplinar y el Test no son géneros originados en el contexto académico ni cuentan con propósitos iniciales de tipo pedagógico. Las implicancias educativas y de procesamiento psicolingüístico son, al menos, algunas de las cuestiones que se desprenden inicialmente.

Ahora bien, siguiendo la propuesta de caracterización de Parodi et al. (en el Capítulo 2 de este volumen), en la Figura 4 se muestra el modo en que se distribuyen los géneros científicos, laborales y universales y cómo ellos se incrustan en el **Discurso Académico** y pasan a formar parte así del grupo de los géneros académicos. Al mismo tiempo, en esta figura se consignan los géneros académicos propiamente tales (Guía Didáctica, Manual y Diccionario), es decir, que en su origen emergen de un contexto pedagógico.

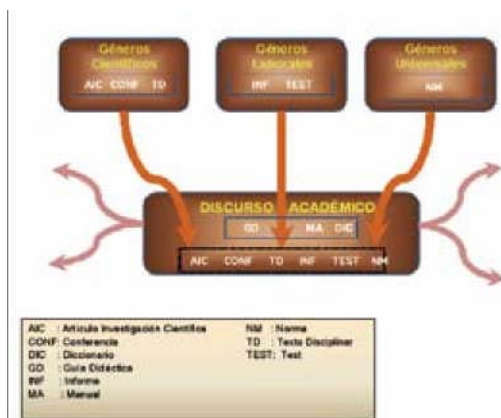


Figura 4. Géneros constituyentes del Discurso Académico

Como se aprecia en la Figura 4, existen seis géneros que según los datos de esta investigación son parte integral del discurso académico: AIC, CONF, TD, INF, TEST y NM. No obstante ello, de acuerdo a nuestra caracterización, ellos han sido creados originalmente en otros contextos y para cumplir otros propósitos comunicativos, es decir, no directamente para

aquellos de la labor instruccional académica. Según se desprende de este análisis, el discurso académico identificado en esta investigación a partir de un conjunto de nueve géneros escritos es claramente un **discurso mixto**. Con ello, deseamos llamar la atención acerca de esta singular constitución discursiva y hacer emerger un primer antecedente respecto de la naturaleza heterogénea del discurso académico. Al develar esta naturaleza mixta, ciertamente no en su origen pero sí en su configuración de realización, ponemos de relieve lo diverso del discurso académico en la formación universitaria y destacamos las múltiples e interesantes proyecciones de investigación que se abren desde estos escenarios.

Consideraciones finales y proyecciones

En este estudio hemos realizado una descripción del corpus académico compuesto de 491 textos en cuatro disciplinas y en dos áreas del conocimiento científico. Del análisis de estos textos, ha emergido una variedad de nueve géneros discursivos. Los hallazgos generales revelan algunas distinciones intradisciplinarias, pero más interesante aún resultan las variaciones y conexiones intradisciplinarias. Entre ellas, por ejemplo, destacamos que Química Industrial y Psicología constituyen polos extremos en el *continuum* de ocurrencia de géneros, pues mientras en QUI se detectan dos géneros en PSI se presentan las nueve variedades del corpus. En general, se aprecia una tendencia hacia géneros de diseminación del conocimiento especializado y más orientados hacia el lector novicio. Estos tienden a ocurrir preferentemente en las disciplinas de las Ciencias Básicas e Ingeniería, con una particular alta ocurrencia de la Guía Didáctica y el Manual. Las Ciencias Sociales y Humanas concentran una mayor riqueza en la variedad de géneros, pero con una tendencia hacia un foco disciplinar específico y con un menor énfasis en recursos pedagógicos y de transmisión de procedimientos prototípicos. Esto se muestra especialmente a través del género Texto Disciplinar (ver Capítulo 9).

Los hallazgos empíricos han ayudado a delinear una caracterización del discurso académico, el cual emerge como un discurso altamente heterogéneo en que se incrustan géneros provenientes de otros contextos y que no han sido originalmente creados para el entorno universitario. También se detecta que, muy probablemente, los propósitos comunicativos originales de esos géneros (científicos, laborales, universales) no se corresponden con los de su contexto actual de circulación. Por todo ello, hemos denominado a este agrupamiento de géneros diversos **discurso mixto**. En todo caso, a partir del corpus de textos, sí se identifican géneros producidos en el contexto académico y que cumplen propósitos pedagógicos muy prototípicos, como son la Guía Didáctica y el Manual.

La relevancia de estos hallazgos deberá verse en la aplicación que de ellos logre establecerse en la albetización disciplinar. Los procesos de lectura y escritura en la universidad

deberán girar en torno a este tipo de descripciones y encontrar un lugar para aportar a su mejor desarrollo y afianzamiento de habilidades.

En resumen, los hallazgos reportados en este estudio se constituyen en un acercamiento preliminar a la distribución de géneros discursivos a través de cuatro disciplinas en ámbitos universitarios, desde un enfoque “basado-en-corpus”. Sin lugar a dudas, el análisis desde esta perspectiva aporta beneficios que un estudio de casos no podría aportar del mismo modo. Las reveladoras diferencias entre las áreas del conocimiento en estudio hacen emerger a la disciplinariedad como un factor central en la constitución del modo de construir saberes a través de géneros discursivos escritos. Esto quiere decir que de este estudio se comprueba que la pertenencia a una u otra disciplina en la formación universitaria implica un acceso discursivo divergente para los sujetos en formación. Ello conlleva a que la naturaleza de la disciplina determina mecanismos pedagógicos asociados muy particulares y protocolos de los procedimientos analíticos prototípicos que dan origen a un modo de hacer ciencia. Son estas prácticas discursivas divergentes, que se revelan a través de constelaciones de géneros muy diferentes entre las CS&H y las CB&I, las que un lector novicio debe aprender a reconocer y adquirir paulatinamente.

Por último, una cuestión altamente interesante dice relación con que los seres humanos no nacemos con un dispositivo científico predeterminado hacia una u otra área del saber ni menos con una organización de métodos analíticos en este o tal *modus operandi*. Es justamente a través del proceso de socialización progresivo junto al desarrollo psicolingüístico discursivo, que el sujeto va construyendo conocimientos y técnicas. El rol preponderante del discurso académico disciplinar y de los respectivos géneros especializados se posiciona en un sitio relevante en el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos y técnicas. No obstante ello, ¿Cómo se llega a construir una actitud asociada a una u otra disciplina?, ¿cómo se convierte un sujeto en miembro de una u otra comunidad? Si no existen conocimientos innatos o pre-adquiridos en términos disciplinares, ¿cómo un cerebro y una mente llegan a moldearse dentro de una disciplina? Estas y otras preguntas emergen de estos hallazgos y esperan que la investigación futura entregue antecedentes.

C apítulo 5

Caracterización
multidimensional del
Corpus del Español
Académico PUCV-
2006

René Venegas

Introducción

La preocupación por el estudio de la lengua en uso ha permitido a la lingüística y sus interdisciplinas aportar cada vez mayor cantidad de datos respecto de los géneros discursivos que se utilizan en la vida cotidiana. Sin embargo, aún persiste escasez de estudios de tipo empírico que permitan confirmar y sistematizar la información existente y que aporten nuevos datos respecto de la caracterización de los géneros discursivos, presentes en el ámbito académico.

La lingüística de corpus ha experimentado en los últimos años un avance sustancial en los recursos tecnológicos asociados a la digitalización e interrogación de corpus, cada vez más grandes y mejor organizados. Esto le ha permitido pasar de la etapa de estudio de los corpus digitales a la de los megacorpora (sobre 100 millones de palabras) y actualmente a la del estudio de los corpus especializados (Parodi, 2007e y f). Estos avances han permitido dar cuenta, de forma cada vez más precisa, de los patrones lexicogramaticales que reflejan las regularidades de una lengua y, en el último tiempo, de los géneros discursivos especializados (Biber, 1988; Biber, Conrad & Reppen, 1998; Biber, 2007a; Louwerse, McCarthy, McNamara & Graesser, 2004; Parodi, 2005c, 2007c y e; Crossley & Louwerse, 2007). Todos estos resultados, en particular los de la primera y segunda etapa de la lingüística de corpus, ofrecen una fuente de conocimiento relevante para áreas disciplinares tales como la lingüística computacional y el procesamiento del lenguaje natural.

En lo que respecta al trabajo con corpus de textos especializados, se requiere mayor cantidad de estudios, que permitan dar cuenta de las regularidades que caracterizan a los distintos géneros de especialidad, tanto en ámbitos académicos como profesionales en lengua española. Así, por ejemplo, para el discurso académico en inglés, destacan los trabajos realizados por Douglas Biber y su equipo, desde una perspectiva multidimensional en registros variados y en diferentes lenguas (Biber, 1995, 2003, 2005, 2006, 2007a; Biber & Conrad, 2001). En tanto que en español, recién en los últimos años se ha desarrollado un

trabajo constante en este ámbito, utilizando diversas metodologías de corpus y, en particular, el análisis multidimensional en la descripción de corpus especializados y multiregistro (Parodi, 2005c, 2006c, 2007c; Biber & Tracy-Ventura, 2007).

A modo de continuación de los trabajos realizados en español, en esta investigación se presentan dos estudios, cuyos propósitos son describir y comparar el Corpus del Español Académico PUCV 2006, utilizando los rasgos lexicogramaticales correspondientes a las cinco dimensiones comunicativas identificadas por Parodi (2005c). En el primer estudio se describen lexicogramaticalmente los nueve géneros académicos que componen el corpus, en términos de la densidad lingüística calculada a partir de las cinco dimensiones. En el segundo estudio se compara el Corpus PUCV-2006 con otros cuatro corpus de distintos registros, con el fin de comprobar si los valores obtenidos en el primer estudio permiten confirmar el carácter especializado del Corpus PUCV-2006.

En términos generales, el supuesto desde el cual arranca este trabajo es que las dimensiones surgidas de un análisis multidimensional previo, realizado en base a corpus de textos técnico-científicos, orales y literarios sirven para caracterizar un nuevo corpus de textos que circulan en la universidad. Lo anterior, debido a la existencia de patrones de co-ocurrencia de rasgos lingüísticos que permiten dar cuenta del modo en que los géneros discursivos especializados transmiten el conocimiento disciplinar, tal como ha sido identificado en trabajos anteriores con métodos multivariante (Parodi, 2004, 2005c, 2007f; Venegas, 2005, 2006c, 2007a y b).

En lo que sigue, presentamos una breve síntesis de los resultados obtenidos utilizándose el análisis multidimensional tanto en inglés como en español. Luego, se presenta la metodología, en la que se da cuenta del Corpus PUCV-2006 y de los corpus de contraste usados en esta investigación. Más adelante se entregan los resultados obtenidos para ambos estudios. Finalmente, se discuten los resultados y se proponen algunas proyecciones para el estudio del género académico, a partir de su caracterización lexicogramatical.

1. Análisis multidimensional y multiregistro

El análisis multidimensional, en Lingüística de Corpus, fue desarrollado inicialmente como un enfoque metodológico para la identificación de patrones de rasgos lingüísticos co-ocurrentes en registros diversificados de la lengua inglesa (Biber, 1988, 1998; Conrad & Biber, 2001). Este enfoque surge de la necesidad de encontrar variables lingüísticas en los textos, que pudieran ser utilizadas como variables confiables para comparar distintos registros orales y escritos. En el estudio de Biber (1988), éste se propone el uso del análisis factorial como técnica de análisis multivariante de reducción de datos. Esta técnica es utilizada para explicar la variabilidad entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas, llamadas factores. Esta técnica se sustenta en la idea de que dichas correlaciones no son aleatorias sino que se deben a la existencia de factores comunes entre ellas. Estos factores son interpretables desde el punto de vista de la teoría desde la que se hace el estudio, de modo que tales interpretaciones permiten dar respuesta al problema para el cual se realizó el análisis.

Para el caso del análisis multifactorial en la comparación multiregistro de la lengua inglesa, Biber (1988) utilizó un corpus de 481 textos orales y escritos, segmentados en 17 registros escritos y 6 registros orales. El estudio se realizó a partir de 67 rasgos lexicogramaticales. La frecuencia normalizada de estos rasgos en cada uno de los registros sirvió de dato de entrada para el análisis factorial. De este análisis surgieron seis factores los que al ser interpretados se convierten en dimensiones que permiten diferenciar a los registros, según su ubicación en cada una de las dimensiones. Biber (1988) define el grupo de relaciones entre los textos del modo siguiente: 1) Producción Involucrada versus Informacional (*In- volved versus Informational Production*); 2) Preocupación Narrativa versus No Narrativa (*Narrative versus Non-narrative Concerns*); 3) Referencia Explícita versus Dependiente de la Situación (*Explicit versus Situation Dependent Referente*); 4) Expresión Abierta de la Persuasión (*Overt Expression of Persuasion*); 5) Información Abstracta versus no Abstracta (*Abstract versus Non-abstract Information*); 6) Elaboración Informacional en Línea (*Online Informational Elaboration*). Así por ejemplo, registros como narraciones de ficción romántica, de misterio o de ciencia ficción se ubicaron con un alto grado positivo en la Dimensión Narrativa mientras que registros como la prosa académica, documentos oficiales y transmisiones radiales se ubican con un valor negativo en la dimensión, esto es, son caracterizados como no narrativos. Los resultados de Biber (1988) han sido confirmados por otros estudios, como los de Conrad y Biber (1998), Louwerse et al. (2004) y Crossley y Louwerse (2007).

En el caso de Louwerse et al. (2004) se utilizaron como dato las frecuencias normalizadas de 250 medidas de cohesión lingüística, obteniéndose datos muy similares a los de Biber (1988). En este trabajo los autores plantean que la atención exclusiva en nivel léxico no permite la caracterización textual de los registros y argumentan en favor del uso de unidades lingüísticas que superen este nivel, por ello utilizan las medidas entregadas por

Coh-metrix (McNamara, Louwerse & Graesser, 2004). Este programa permite medir aspectos tales como: información general de identificación y de referencia, lecturabilidad, información general sobre el texto y las palabras, índices sintácticos, índices semánticos y referenciales y dimensiones del modelo de situación. Sin embargo, a pesar de que logran resultados generales similares e identifican una dimensión que diferencia claramente entre registros orales y escritos, el asunto de si el nivel léxico es superado queda en entredicho, pues si bien no todas la mayoría de las medidas utilizadas por Coh-metrix están en ese nivel, tal como destaca Sabaj (2007:201):

“El trabajo de Louwerse et al. (2004) puede ser demasiado crítico respecto del trabajo de Biber (1988) y la única diferencia entre ambos sería que los resultados del estudio de Louwerse et al. (2004) permiten distinguir dimensiones (la oralidad y la escritura) que no se logran diferenciar en Biber (1988), pero ni los rasgos de uno ni de otro estudio se basan en niveles claramente textuales o discursivos.”

En cierto modo, esto se ve refrendado en el trabajo de Crossley y Louwerse (2007) en el que se proponen profundizar en el estudio de la oralidad, a través del uso de bigramas y análisis multidimensional. Los bigramas son pares de palabras que con una alta probabilidad aparecen juntas en un corpus de textos. En este trabajo, usando la frecuencia de los bigramas compartidos entre los 12 corpus analizados, 10 orales y 2 escritos, consiguen identificar, en un primer estudio, cuatro dimensiones: Discurso Preparado versus Espontáneo (*Scripted versus Non-scripted Discourse*), Discurso planificado versus No Planificado (*Deliberated versus Unplanned Discourse*), Discurso Espacial versus No Espacial (*Spatial versus Non-Spatial Discourse*), Discurso Direccional versus No Direccional (*Direccional versus Non-Directional Discourse*). Entre los resultados más interesantes de esta investigación encontramos el hecho de que las dimensiones identificadas permiten clasificar muy bien los diferentes registros orales en estudio. Así, por ejemplo, la Dimensión Discurso Preparado versus Espontáneo se para Diálogos Naturales de Monólogos, de textos escritos y de Diálogos Basados en Tareas. La Dimensión Discurso Planificado versus No Planificado distingue textos escritos y memorizados de otros tipos de textos orales, como: Diálogos Naturales, Diálogos Basados en Tareas y Monólogos. La Dimensión Espacial versus No Espacial, diferencia muy bien al corpus Map Task (corpus en el que un sujeto entrega indicaciones a un computador para seguir direcciones de tipo espacial) de cualquier otro corpus de textos orales o escritos. Finalmente, la Dimensión Direccional versus No Direccional, en la que se agrupan rasgos que proporcionan organización temporal e indicaciones, distingue entre el corpus TRAINS (Corpus de conversación entre sujetos, en el que uno da indicaciones a otro en función de la resolución de algún problema) de todos los otros registros orales y escritos. En el segundo estudio, las dimensiones son confirmadas en cuanto a su capacidad de discriminación entre los registros, aunque con un cambio en el orden de ellas y en la selección de bigramas en cada dimensión. Así, la Dimensión Discurso Direccional versus No Direccional pasa a ser la primera y la Dimensión Discurso Preparado versus Espontáneo pasa a ser la cuarta.

Un aspecto de gran interés en este estudio es el uso de los bigramas, pues es una metodología relativamente simple en términos computacionales, que no requiere de un analizador morfosintáctico. Además, como argumentan Crossley y Louwerse (2007), los bigramas no solo aportan información de tipo léxico y semántico colocacional, sino que también información de tipo sintáctica y discursiva.

En el caso del español, Parodi (2005c) lleva a cabo un análisis de tipo multidimensional y multirrasgos a partir del Corpus PUCV-2003, constituido por 74 textos técnico-científicos

-fundamentalmente manuales especializados- 12 cuentos de literatura latinoamericana y

150 entrevistas orales, integradas en cuatro archivos digitales. En el estudio se calcula la frecuencia normalizada de 65 rasgos lexicogramaticales del español, definidos funcional y comunicativamente. Luego de la aplicación del análisis factorial se obtienen cinco factores, los cuales son interpretados en dimensiones según la agrupación de los rasgos lexicogramaticales que se correlacionaron en cada factor. Las dimensiones resultantes fueron: Foco Contextual e Interactivo, Foco Narrativo, Foco Compromiso, Foco Modalizador y Foco Informacional. Estas dimensiones, además de ser muy similares a las propuestas por Biber (1988), permitieron no solo identificar diferencias entre los registros orales y los escritos, sino que también entre registros especializados (textos técnico-científicos) y no especializados (textos orales y literarios). Además, se pudo comprobar que el registro técnico-científico se caracterizaba principalmente por la Dimensión Foco Informacional, en tanto que el de literatura se caracterizaba por la Dimensión Foco Narrativo y el de entrevistas orales por la Dimensión Foco Contextual e Interactivo. Especialmente reveladora es la relación entre la especialización y su directa vinculación con la modalidad escrita de la lengua, ambos aspectos asociados a los rasgos que constituyen la Dimensión Foco Informacional (rasgos positivos: verbo modal de obligación, verbos en subjuntivo, nominalizaciones, frases preposicionales como complemento de nombre y participios en función adjetiva; rasgos negativos: desinencias de tercera persona singular, pretérito indefinido, forma estativa activa "estar", verbos privados, pronombre de negación y verbos modales de volición). Esta relación queda probada empíricamente, por primera vez, para español en esta investigación.

En el Gráfico 1 se pueden comprobar las diferencias existentes entre los registros según

cada una de las dimensiones.

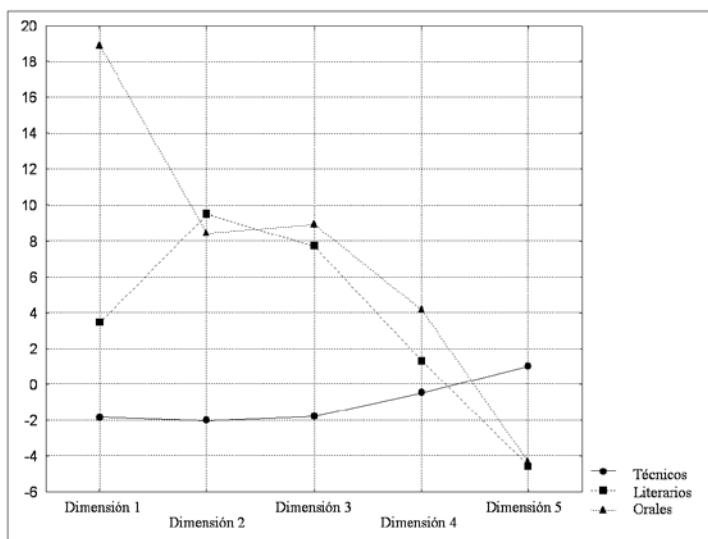


Gráfico 1. Diferencia entre registros a partir de las dimensiones identificadas por el estudio de Parodi (2005: 103)

Como se evidencia en el gráfico anterior, la Dimensión Foco Contextual e Interactivo, caracteriza predominantemente a los registros orales y los distingue fuertemente de los registros técnicos escritos. Esto porque en esta dimensión existe una alta co-ocurrencia de rasgos como: adverbios de tiempo y de lugar, subordinadas adverbiales de causa/efecto y de tiempo y de pronombres demostrativos. Todos ellos revelan una referencia directa al contexto físico y temporal, determinan marcos de orden de la sucesión de hechos, establecen una vinculación con la acción y expresan motivos y consecuencias (lo que explica la sucesión de los acontecimientos). También, implican un compromiso del autor del texto y contendrían la marca de lo situado.

Otro aspecto relevante a destacar en el Gráfico 1 es el acercamiento que se observa entre el registro literario y el técnico en la Dimensión Foco Modalizador. En esta dimensión, según Parodi (2005c), existe una alta co-ocurrencia de atenuadores (parecer que, creer, tal vez, a lo mejor, quizás), verbos modales de posibilidad (poder) y adverbios modales (probablemente, posiblemente). Ellos revelarían un parámetro funcional muy preciso: la regulación y atenuación de la información entregada, es decir, la expresión de la probabilidad y la incertidumbre de los hechos o acontecimientos descritos o narrados. Esta distribución de rasgos presenta el contenido de un discurso como incierto y abierto a la verificación. En cuanto a los registros, esta dimensión agrupa rasgos característicos de textos orales y escritos, clásicamente ligados a la narración y descripción. No obstante

ello, también puede marcar textos expositivos y argumentativos, más representativos de la alta especialización.

En el trabajo de Biber y Ventura (2007), también para el español, se utilizaron corpus que incluyen registros orales y escritos. Entre los primeros destacan las Entrevistas Políticas y Sociolingüísticas, las Conversaciones Cara a Cara, el Drama, los Discursos Políticos, Informes de Noticias y Deportivos, entre otros. En los segundos, destacan los Reportajes, las Enciclopedias, las Columnas de Periódicos y Ensayos, las Cartas de Negocios, Literatura de Ficción, Artículos Académicos, entre otros. El corpus utilizado alcanza a los 4.052 textos (20.301.847 de palabras). Para el análisis factorial se consideraron 85 rasgos lexicogramaticales, a partir de los cuales se identificaron seis dimensiones. Estas son: A) Discurso Oral versus Letrado (*Oral versus Literate Discourse*), la que diferencia muy bien entre los registros prototípicamente orales, por sus rasgos positivos, y los escritos, por sus rasgos negativos. En particular, diferencia muy bien entre Conversaciones Casuales y de Negocios y la Prosa Académica y las Enciclopedias. B) Discurso Oral 'Irrealis' (*Spoken 'Irrealis' Discourse*), relacionada con expresiones de opinión y descripciones de situaciones hipotéticas. Al igual que la dimensión anterior, distingue los registros orales de los escritos. Además, diferencia los registros orales en donde existe abierta opinión sobre eventos o estados posibles, por ejemplo, Entrevista Política y Debate Político son los registros que presentan el mayor puntaje positivo en esta dimensión. En cuanto a los registros escritos que se oponen en esta dimensión (valores negativos) son nuevamente la Prosa Académica y las Enciclopedias. C) Discurso Narrativo (*Narrative Discourse*), los rasgos de esta dimensión dan clara cuenta de un discurso que presenta eventos y descripciones en tiempo pasado, que refieren a los participantes y que focalizan elementos indicadores de un primer plano (*focusing element indicating foregrounding*). Esta Dimensión permite diferenciar registros como la Ficción y el Drama de las Enciclopedias y la Prosa Académica. D) Interacción Focalizada en el Destinataria (*Adresse-Focused Interaction*), sus rasgos están relacionados con la interacción entre los participantes y presentan un alto grado de involucramiento. El registro mejor caracterizado por este grupo de rasgos son las Conversaciones Telefónicas de Negocios, esto es, interacciones convencionalizadas focalizadas en el destinatario (cliente). Los registros menos caracterizados por esta dimensión son los Informes de Noticias y Deportivos. E) Reportes Informativos de Eventos Pasados (*Informational Reports of Past Events*), esta dimensión se asocia al relato de eventos pasados, ocurridos a personas referidas por su nombre con propósitos informativos, pero con poca descripción de respaldo. Estos rasgos son más frecuentes en los registros escritos, en particular en las Enciclopedias y las Cartas de Negocios y están menos presentes en los Debates Políticos o el Drama. F) Estilo de Escritura Formal (*Formal Written Style*), los dos rasgos de esta dimensión (cláusulas relativas con *cual* y otras cláusulas con *cual*), según Biber y Ventura (2007) serían muy comunes en la prosa formal escrita, especialmente en la Prosa Académica.

Los estudios multidimensionales en el español presentan semejanzas muy notables, como la identificación de una primera dimensión muy explicativa de la varianza total, que diferencia claramente registros orales de registros escritos, así también se asemejan en la identificación de una Dimensión Narrativa. Tales semejanzas -no tan solo entre estas investigaciones sino que entre investigaciones realizadas en otras lenguas como el inglés, el somalí y el coreano (Reppen, Fitzmaurice & Biber, 2002)- hacen pensar que son dimensiones universales y que en principio aparecerían en toda descripción de los registros de una lengua, utilizando esta metodología de análisis. Además, es interesante observar cómo los registros de prosa académica y discursos técnico-científicos son mejor descritos por la última dimensión del análisis. En Biber (2007a), esta dimensión contiene solo dos rasgos, en tanto que en el caso de Parodi (2005) se identifican cinco rasgos positivos y cuatro negativos, lo que parece aportar mayor precisión respecto de la configuración lexicogramatical del registro especializado académico.

En el ámbito particular de la descripción multidimensional de registros universitarios, solo se encuentra el trabajo de Biber (2006). En esta investigación, en lengua inglesa, utilizando el corpus T2K-SWAL (TOEFL 2000 Spoken and Written Academic Language corpus) y

90 rasgos lingüísticos, se identifican cuatro dimensiones que le permiten diferenciar los registros académicos incluidos en el corpus. Estas dimensiones fueron denominadas: A) Discurso Oral versus Letrado, la que diferencia entre registros orales y escritos, tales como el Intercambio de Servicios (*Service Encounter*) y la Escritura Institucional (Catálogos y Descripciones de Programas Académicos). B) Discurso Procedural versus Focalizado en el Contenido, los rasgos de esta dimensión permiten identificar registros orales y escritos que tratan con procedimientos esperados en el ámbito universitario (por ejemplo, Manejo de la Clase, Intercambio de Servicios y Escritura Institucional) en relación complementaria con registros académicos centrados en el contenido, tales como los Manuales. C) Registro Reconstruido de Eventos, esta dimensión diferencia entre los registros Estudio Grupal, Horas de Oficina de aquellos registros como Manejo de la Asignatura (Sílabo, Tareas y Exámenes). D) Postura Centrada en el Profesor, esta dimensión caracteriza a los registros orales controlados por un instructor (Manejo de la Clase, Enseñanza en Clase y Horas de Oficina), en oposición a los registros orales centrados en el estudiante (Laboratorios, Estudio Grupal e Intercambio de Servicios).

En una segunda parte del mismo estudio, Biber (2006) explora las diferencias entre los Manuales y las Clases de diversas disciplinas académicas (Ingeniería, Negocios, Educación, Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Según el estudio, solo las Dimensiones Discurso Procedural versus Focalizado en el Contenido y Registro Reconstruido de Eventos logran diferenciar tales disciplinas. Ambas dimensiones distinguen fuertemente entre Clases y Manuales. La primera dimensión presenta valores altos para los textos de Ciencias de la Ingeniería y Negocios. La segunda dimensión permite diferenciar las Clases

de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales de los Manuales de Ciencias Naturales e Ingeniería. De este modo, en las disciplinas humanas y sociales existe mucha probabilidad para incorporar un registro que reconstruye los eventos, de modo que existe un uso relativamente frecuente de rasgos narrativos, en particular en las Clases.

Resulta importante poner de relieve la utilidad del análisis multidimensional en la descripción, no solo de los registros más frecuentes de una lengua, sino también de un ámbito más restringido y especializado como lo es el universitario. Cabe señalar, la semejanza que existe entre el estudio de Parodi (2005c) y el de Biber (2006) respecto de los registros disciplinares y los géneros de tipo técnico-científico, en cuanto a los rasgos lingüísticos que los caracterizan, (alta co-ocurrencia de sustantivos, en particular: nominalizaciones, frases preposicionales y adjetivos o participios en función adjetiva) y que, en ambos estudios, se asocian a procesos de compactación y complejización de la información. En los estudios descritos, Biber (2006) utiliza la noción de registro de un modo bastante amplio y considera que la co-ocurrencia permite evaluar las funciones sociales, cognitivas y comunicativas más ampliamente compartidas por los rasgos lingüísticos. Sin embargo, al presentar los registros universitarios no distingue entre los netamente académicos y algunos más bien administrativos (Manuales e Intercambio de servicios). Además, pone al mismo nivel de abstracción registros (Escrito, Oral, Prosa Académica, Escritura Institucional, etc.), géneros (Manuales, Enciclopedias, Artículos Académicos) y situaciones comunicativas diversas (Conversaciones en Laboratorio, Conversaciones en Hora de Oficina, Manejo de la Clase y Manejo de la Asignatura).

A diferencia del estudio de Biber (2006), en esta investigación pretendemos avanzar más específicamente en la caracterización de los géneros pertenecientes al registro académico universitario escrito en español. En nuestro caso, hemos previamente identificado y definido, acorde con una metodología que combina etapas inductivas y deductivas, los géneros que componen el Corpus PUCV-2006 (ver Capítulo 2). Además, se comparará este registro con otros corpus de géneros discursivos pertenecientes a registros orales y escritos (Didáctico, Político, Literario y Científico), a modo de contraste y corroboración de las dimensiones identificadas en el estudio de Parodi (2005c) para la lengua española.

2. Metodología

2.1. Corpus

2.1.1. Corpus PUCV-2006 del Español Académico Escrito

Para el desarrollo de esta investigación se utiliza el Corpus PUCV-2006 del Español Académico Escrito. Este corpus está constituido por casi el 100% de los textos que deben leer los alumnos de cuatro carreras universitarias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Tales textos son entregados por los docentes en las diferentes asignaturas obligatorias en el transcurso de los 5 años que duran estas carreras, a saber: Química Industrial, Ingeniería en Construcción, Trabajo Social y Psicología. El corpus se compone de 491 textos (58.594.630 palabras) y se encuentra disponible gratuitamente en www.elgrial.cl (ver Parodi, 2007e; Venegas & Silva, 2007). En la Tabla 1 se presenta el número de textos y de palabras presentes en cada una de las carreras:

Tabla 1. Número de textos digitales y palabras del Corpus PUCV-2006 del Español Académico Escrito

| Áreas | Carrera | Textos | Palabras |
|-------------------------------------|----------------------------|-------------|--------------------|
| Ciencias Básicas y de la Ingeniería | Química Industrial | 53 (10,7%) | 9.285.375 (15,8%) |
| | Ingeniería en Construcción | 69 (14,0%) | 8.734.086 (14,9%) |
| Ciencias Sociales y Humanas | Trabajo social | 142 (28,9%) | 18.641.309 (31,8%) |
| | Psicología | 227 (46,2%) | 21.933.860 (37,4%) |
| Total | | 491 | 58.594.630 |

Cabe resaltar que este corpus considera textos completos y no muestras aleatorias de ellos. Esto permite tener un acercamiento más natural respecto de los textos que efectivamente circulan en estos ámbitos académicos y, por lo mismo, obtener resultados más confiables. Esto mismo explica que el corpus no esté equilibrado cuantitativamente. Sin embargo, es altamente representativo de los textos que son leídos en las carreras estudiadas.

2.1.2. Géneros del Corpus PUCV-2006 del Español Académico Escrito

A partir de la clasificación de los géneros en base a criterios, tales como: Macropropósito Comunicativo, Relación entre los participantes, Modo de organización del discurso, Contexto ideal de circulación y la Modalidad (ver Capítulo 2) se distinguen de modo no automático nueve géneros académicos, en base al análisis de los 491 textos del corpus. En la Tabla

2 se presentan los porcentajes de distribución de los textos recogidos en cada carrera, que

permiten identificar los nueve géneros y su distribución porcentual en el corpus.

Tabla 2. Géneros presentes en las cuatro carreras del Corpus PUCV-2006
(x = no se encontró el género)

| Género | Ingeniería en Construcción | | Química Industrial | | Psicología | | Trabajo Social | | TOTAL | |
|--------------------------------------|----------------------------|--------|--------------------|--------|------------|--------|----------------|--------|-------|--------|
| Artículo de Investigación Científica | x | x | x | x | 21 | 9,25% | 1 | 0,70% | 22 | 4,48% |
| Conferencia | x | x | x | x | 1 | 0,44% | x | x | 1 | 0,20% |
| Diccionario | 1 | 1,45% | x | x | 1 | 0,44% | x | x | 2 | 0,41% |
| Guía Didáctica | 1 | 1,45% | 22 | 41,51% | 18 | 7,93% | x | x | 41 | 8,35% |
| Informe | x | x | x | x | 3 | 1,32% | 8 | 5,63% | 11 | 2,24% |
| Manual | 49 | 71,01% | 31 | 58,49% | 31 | 13,66% | 15 | 10,56% | 126 | 25,66% |
| Norma | 11 | 15,94% | x | x | 3 | 1,32% | 1 | 0,70% | 15 | 3,05% |
| Test | x | x | x | x | 3 | 1,32% | x | x | 3 | 0,61% |
| Texto Disciplinar | 7 | 10,14% | x | x | 146 | 64,32% | 117 | 82,39% | 270 | 54,99% |
| | 69 | 100% | 53 | 100% | 227 | 100% | 142 | 100% | 491 | 100% |

Ingeniería en Construcción presenta solo cinco géneros, entre los que predominan el Manual, la Norma -presentando incluso los mayores porcentajes para estos géneros respecto de todo el corpus- y el Texto Disciplinar. En Química Industrial, solo aparecen dos géneros, la Guía Didáctica -con el porcentaje más alto respecto de las otras disciplinas presentes en el corpus- y el Manual. En Psicología se presentan los nueve géneros del corpus, siendo el Texto Disciplinar, el Manual y la Guía Didáctica los géneros más frecuentes en esta carrera. Finalmente, en Trabajo Social se presentan cinco de los nueve géneros, entre los que predomina el Texto Disciplinar -siendo el porcentaje más alto para este género en el corpus- seguido por el Manual y el Informe. En síntesis, como puede desprenderse de la Tabla 2, los géneros más frecuentes en todo el corpus son el Texto Disciplinar (55%) y el Manual (26%), seguidos por la Guía Didáctica (8,3%), el Artículo de Investigación Científica (4,4%), la Norma (3,0%) y el Informe (2,2%). Todos los demás se encuentran bajo el 1% del total.

2.2. Corpus de Contraste

Con el fin de contrastar los resultados obtenidos en la descripción del Corpus PUCV-2006, se han seleccionado otros cuatro corpus de diferente modo y registro (ver Tabla 3). Cabe destacar que todos estos corpus se encuentran disponibles en www.elgrial.cl.

Tabla 3. Corpus de contraste multiregistro

| Corpus | Modo | Registro | #Textos | #Palabras |
|---|---------|------------|---------|-----------|
| Literatura Latinoamericana (CLL) | Escrito | Literario | 12 | 513.359 |
| Oral Didáctico (COD) | Oral | Didáctico | 36 | 410.981 |
| Artículos de Investigación Científica (CAI) | Escrito | Científico | 30 | 81.856 |
| Políticas Públicas (CPP) | Oral | Político | 19 | 234.818 |
| | | | 97 | 1.241.014 |

2.2.1. Corpus de Literatura Latinoamericana

Los textos que componen este corpus fueron recolectados a partir de las lecturas obligatorias de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, que realizan los alumnos de tres establecimientos de educación técnico-profesional de la región de Valparaíso, Chile. Los textos corresponden a cuentos y novelas de autores latinoamericanos.

2.2.2. Corpus Oral Didáctico

Los textos de este corpus corresponden a transcripciones de conversaciones llevadas a cabo por profesores y alumnos en distintas interacciones en aula. Cuatro de ellos corresponden a conversaciones acerca de técnicas de estudio y estrategias de lectura y comprensión, sostenidas con setenta y cinco alumnos de cuarto año de enseñanza media de la región de Valparaíso. El resto de los textos son transcripciones de conversaciones sostenidas durante la realización de clases en distintas asignaturas: 9 de ellos se realizan durante la asignatura de Lenguaje, 10 en la asignatura de Matemáticas, 7 en la asignatura de Ciencias Naturales y 6 en la de Ciencias Sociales.

2.2.3. Corpus de Artículos de Investigación Científica

Este corpus está conformado por 30 artículos de investigación científica seleccionados aleatoriamente desde el corpus ARTICOS (Venegas, 2005, 2007). Diez artículos corresponden al área de las Ciencias Sociales, diez al área de Ciencias Biológicas y diez al área de

Ciencias Exactas. Cabe señalar que estos artículos fueron obtenidos desde el indexador

SciELO (Scientific Electronic Library On Line, www.scielo.cl).

2.2.4. Corpus de Políticas Públicas

Este corpus está conformado por diecinueve discursos emitidos por personajes del ámbito político-económico chileno. En todos ellos se trata el tema de la pobreza desde una perspectiva socioeconómica. En estos discursos se han considerado las posturas de representantes políticos de partidos políticos de centro, de izquierda y de derecha.

2.3. Procedimientos

Como se comentó más arriba, las cinco dimensiones propuestas para ser utilizadas en esta investigación surgen del análisis multidimensional realizado con el Corpus PUCV-2003 (ver Parodi, 2005c). Para llevar a cabo los dos estudios de esta investigación, las dimensiones fueron operacionalizadas, utilizando solamente los cinco rasgos lexicogramaticales positi- vos con mayor peso factorial. Esta decisión se sustenta en la idea de que los rasgos lexico- gramaticales con mayor peso tendrán el suficiente poder de correlación entre ellos como para poder diferenciar tanto los géneros al interior del corpus como el Corpus PUCV-2006, en su totalidad, respecto de los otros corpus en estudio.

La conformación de las dimensiones y el correspondiente peso factorial de cada uno de los rasgos se presenta en la Tabla 4:

Tabla 4. Dimensiones y pesos factoriales de cada uno de los rasgos concurrentes en cada dimensión

| |
|---|
| Dimensión Foco Contextual e Interactiva (D1): cláusulas adverbiales de causa/efecto (0,945), adverbios de tiempo (0,934), adverbios de negación (0,928), pronombre de segunda persona singular (0,911), pronombre de primera persona singular (0,823). |
| Dimensión Foco Narrativo (D2): pronombre de segunda persona singular (0,842), pronombres de primera persona plural (0,828), futuro perifrástico (0,823), pretérito imperfecto (0,820 pronombres de tercera persona plural (0,708). |
| Dimensión Foco Compromiso (D3): verbos privados (0,824), pronombres de primera persona singular (0,789), pretérito indefinido (0,705), verbos modales de volición (0,655), desinencias de primera persona singular (0,640). |
| Dimensión Foco Modalizador (D4): formas activas del verbo "ser" (0,671), Atenuadores (0,656), verbos modales de posibilidad (0,641), adverbios de modo (0,606), adjetivos predicativos (0,565). |
| Dimensión Foco Informativo (D5): verbos modales de obligación (0,496), modo subjuntivo (0,494), nominalizaciones (0,456), participios en función adjetiva (0,413), frases preposicionales complemento del nombre (0,413). |

Cabe destacar que el análisis considera el cálculo de la co-ocurrencia de los cinco rasgos lexicogramaticales de cada una de las cinco dimensiones en cada uno de los textos correspondientes a cada género. La frecuencia de cada rasgo lexicogramatical se calculó utilizando el programa El Manchador de Textos, incluido en el portal www.elgrial.cl (ver Venegas & Silva, 2007). En términos simples, la co-ocurrencia de los rasgos de cada Dimensión permite establecer un índice de densidad asociado a cada dimensión en el texto. Esto se realiza aplicando la fórmula siguiente:

$$ID_dT = \frac{\sum (fR_{1..n} * \alpha_{1..n}) * \sum (R)}{\sum pT}$$

Donde el índice de densidad de la dimensión (co-ocurrencia de los rasgos lexicogramaticales) en el texto es el cuociente entre el producto de la sumatoria de las frecuencias de los rasgos asociados a cada Dimensión, multiplicado por el peso factorial (a) correspondiente al rasgo en la dimensión, multiplicado por la cantidad de tipos de rasgos presentes en el texto y, luego, dividido por la sumatoria de palabras en el texto (lo que permite normalizar el dato para luego compararlo con el de otros textos). De este modo, la fórmula identifica la co-ocurrencia de los rasgos, considerando la importancia o peso estadístico que cada rasgo tiene en relación con los otros rasgos de cada dimensión. Esto nos permite caracterizar a cada texto calculando su densidad en cada una de las cinco dimensiones.

El ejemplo 1 presenta la visualización de los datos entregados por El Manchador de Textos y el cálculo realizado para cada Dimensión es el siguiente. En este caso se ha realizado el cálculo utilizando los rasgos de la Dimensión Foco Informacional en un párrafo del Manual *Contaminación del agua y del Aire*, incluido en el corpus de Química Industrial.

| | |
|---|---|
| Debido a que los residuos con requerimiento de oxígeno eliminan con prontitud el OD en el agua, es importante poder calcular la cantidad de estos contaminantes en una masa de agua determinada. La demanda bioquímica de oxígeno (DBO) de l agua es una cantidad relacionada con la proporción de residuos presentes. En una muestra de agua, la DBO indica la cantidad de oxígeno disuelto que se gasta durante la oxidación de los residuos con requerimiento de oxígeno. Se mide incubando una muestra de agua durante cinco días a 20 C. La cantidad de oxígeno consumido (DBO) se establece mediante la determinación química de la concentración de OD en el agua, antes y después de la incubación. Una DBO de 1 ppm es característica del agua casi pura. El agua se conceptúa como muy pura con una DBO de 3 ppm, y de una pureza dudosa cuando se llega a las 5 ppm. Las autoridades encargadas de la salud pública ponen objeciones a que las aguas residuales entren en las corrientes si la DBO de las primeras sobrepasa las 20 ppm. Una comparación entre estos niveles de DBO y la gama de valores característicos de las fuentes que se da en la tabla 8-2 indica la gravedad del problema. Es evidente que los contaminantes de la tabla 8-2 deben estar muy diluidos a l entrar en el agua, si no se quiere que el oxígeno disuelto sea rápidamente eliminado por completo. | Secuencia 1: 1 Secuencia 2: 2 Secuencia 3: 5 Secuencia 4: 1 Secuencia 5: 11 TPP :261 Índice :0,16 |
| (AC-QUI-ma425). | |

Ejemplo 1. Visualización de datos en El Manchador de Textos

Con estos datos es posible aplicar la fórmula que permite calcular el índice de densidad lingüística asociada a la densidad informacional (D5), lo que en este caso corresponde a:

$$ID_5T = ((1 \cdot 0,496) + (2 \cdot 0,494) + (5 \cdot 0,456) + (1 \cdot 0,413) + (11 \cdot 0,413)) \cdot 5/261 = 0,16$$

En síntesis, el índice obtenido (0,16) permite caracterizar a este texto con un valor de densidad que luego se comparará con los valores obtenidos para cada una de las dimensiones en cada uno de los géneros identificados.

3. Resultados y discusión

3.1. Primer estudio

3.1.1. El Corpus PUCV-2006

Una vez calculados los valores para cada uno de los textos que conforman el corpus, según las cinco dimensiones en estudio, es posible establecer, tal como lo muestra el Gráfico 2, que la Dimensión Foco Informacional (0,16) es la que mejor caracteriza al Corpus PUCV-2006 en cuanto registro académico escrito del español. La segunda dimensión con el valor de densidad más alto es la Dimensión Foco Modalizador (0,07), seguida por la Dimensión Foco Contextual e Interactiva (0,05), luego por la Dimensión Foco Compromiso (0,03) y finalmente por la Dimensión Foco Narrativo (0,02). Todos estos valores, a pesar de ser aparentemente muy bajos, permiten diferenciar estadísticamente el comportamiento de cada una de las dimensiones en este corpus ($p < 0,05$).

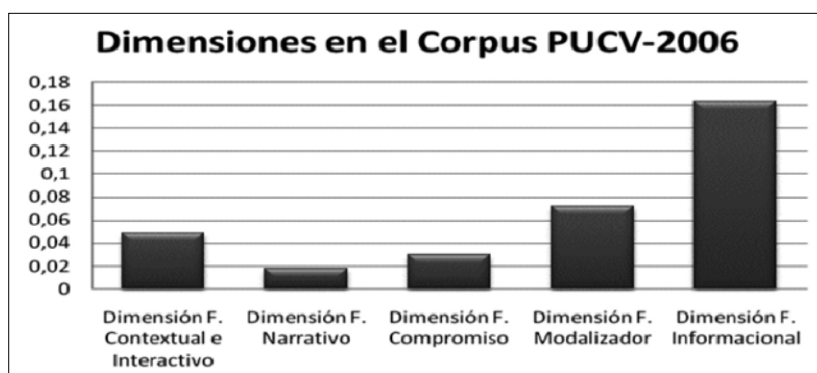


Gráfico 2. Comparación de las dimensiones en el Corpus PUCV-2006

Los datos obtenidos nos permiten establecer, en primer lugar, que el Corpus PUCV-2006 se caracteriza principalmente por estar constituido por textos densos informacionalmente.

Ello sería propio de los textos altamente especializados, debido a que presentan los contenidos a través de una sintaxis compleja, en la cual las nominalizaciones, las frases preposicionales como complemento del nombre y los participios en función adjetiva tienden a co-ocurrir preferentemente. Este primer resultado concuerda con los resultados obtenidos para géneros técnico-científicos (Parodi, 2005c; Cademártori, Parodi & Venegas, 2007) y la Prosa Académica (Biber, 2006).

En segundo lugar, este corpus exhibe un cierto nivel de modalización, lo que caracterizaría a textos en los que se tiende a presentar las certezas de modo regulado acorde con la intención del productor. El rango en el que aparece esta dimensión es también congruente con el obtenido para los géneros técnico-científico (Parodi, 2005c). Por último, aunque en grado bastante menor, se observa una co-ocurrencia de rasgos asociados a la expresión de causa y efecto, de secuencialidad temporal y de interacciones entre los participantes del proceso de enunciación, rasgos que por lo general aparecen con cierta frecuencia en las interacciones dialógica y que se agrupan en la Dimensión Foco Contextual e Interactivo. La presencia de esta dimensión en el tercer lugar muestra una diferencia respecto de los valores obtenidos por Parodi (2005c), dado que en su estudio esta dimensión aparece como la menos caracterizadora (e incluso con valores negativos para la dimensión). En el Corpus PUCV-2006 la identidad y el compromiso de quien escribe o habla se manifiesta muy poco en este registro, así también la tendencia a la narración es muy escasa.

3.1.2. Los géneros del Corpus PUCV-2006

El Gráfico 3 presenta la densidad de cada una de las dimensiones en los nueve géneros en estudio que componen el Corpus PUCV-2006.

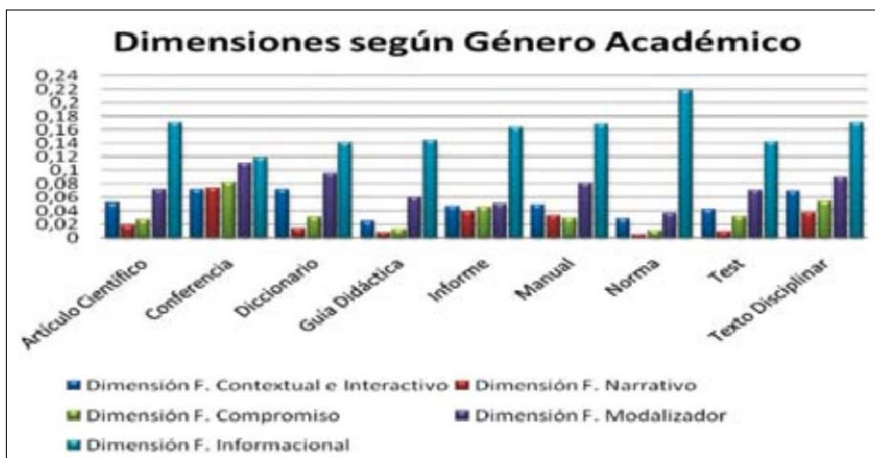
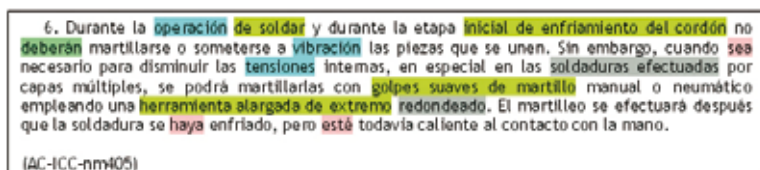


Gráfico 3. Valor de las cinco dimensiones en cada uno de los nueve géneros

Como observamos en el Gráfico 3, la Dimensión Foco Informacional predomina en todos los géneros. Esta predominancia por sobre las otras dimensiones es muy evidente en la Norma en donde esta dimensión alcanza el mayor valor (0,22) en comparación con los otros géneros. Los géneros Artículo Científico, Informe, Manual y Textos Disciplinar presentan una densidad muy similar en la Dimensión Foco Informacional, constituyendo un grupo de géneros caracterizados por rasgos lingüísticos asociados a una prosa densa y centrada en contenidos especializados. La Conferencia es el género que presenta el valor de densidad más bajo en esta dimensión, lo que evidencia una prosa menos densa, en cierto modo más cercana a la oralidad, propia de un texto escrito que sirve de base a una presentación oral de reflexiones sobre un tema de especialidad a un público no necesariamente especializado.

El ejemplo 1 presenta un extracto de la *Norma Chilena Oficial para Ejecuciones de Construcciones de Acero de 1994* en el que se ha identificado cada uno de los cinco rasgos de la Dimensión Foco Informacional (modal de obligación, verbos en subjuntivo, nominalizaciones, frases preposicionales como complemento del nombre y verbos en participio con función adjetiva). Como se observa, se presenta una importante agrupación de rasgos que lo convierten en un texto denso desde el punto de vista léxico y sintáctico orientados a compactar la información.



Ejemplo 2. Presencia de la Dimensión Foco Informacional en el género Norma

La segunda dimensión predominante en todos los géneros es la Dimensión Foco Modalizador. Según esta dimensión los géneros Conferencia y Diccionario son los que presentan los mayores valores. En ellos se presentan rasgos asociados a la regulación y atenuación de las certezas. Los géneros Texto Disciplinar, Manual y Artículo Científico presentan valores en los que se nota una disminución progresiva de la modalización, respectivamente. Por otra parte, existe un conjunto de géneros en los que la modalización se presenta más escasamente, estos, en orden decreciente, son: Test, Guía Didáctica, Informe y Norma.

Como vemos en el ejemplo 3, en la Conferencia existe una presencia co-ocurrente de los rasgos que tienden a atenuar las certezas (poder + infinitivo, parecer + que, adverbios de probabilidad) y formular juicios de similitud o equivalencia que no dependen de la experiencia inmediata (forma estativa activa del verbo ser). Ahora bien, si comparamos este

resultado con el ejemplo 2, solo uno de estos rasgos aparece en el texto (poder + infinitivo,

...podrá martillarlas...), lo que marca una relación de complementariedad en la Norma entre las Dimensiones Foco Informacional y Foco Modalización. Esto es alta co-ocurrencia de rasgos que compactan información y baja co-ocurrencia de rasgos que tienden a atenuar las certezas, ambas características propias de géneros regulativos como la Norma.

Hay otro test diagnóstico que se llama Skid, que es otra entrevista bastante comprensiva para elaborar todas las diferenciaciones de los subtipos de estas personalidades perturbada; serias, y últimamente hay un esquema que probablemente se va a adoptar por la Organización Mundial de la Salud para diagnosticar estructuras de personalidad con problemas y este está dado por el Dr. Loring, que es una evaluación de personalidad. Quería mencionar estas tres entrevistas, porque cuando uno empieza a trabajar con pacientes de este tipo pareciera que siempre los autores hablan de otros pacientes y son muchos los que están bajo este tema que es el de personalidad de cuadros limítrofes, y hay mucha necesidad de poder seleccionarlos en forma mucho más homogénea. Quisiera concluir diciéndoles que hay varias entrevistas que están estandarizadas y validadas que se pueden usar para proyectos de estudios de estos pacientes, para evaluar su desarrollo ulterior, para poder evaluar el efecto de medicamentos, y también para evaluar las diferentes técnicas de psicoterapia que se usan para estos pacientes. No quiero prolongar más mi presentación, Muchas gracias.

(AC-PSI-co225)

Ejemplo 3. Presencia de la Dimensión Foco Modalizador en el Género Conferencia

El género Conferencia, a diferencia de todos los otros géneros, junto con presentar el mayor índice de modalización, se caracteriza también por presentar índices relativamente altos en comparación con los otros géneros del corpus en las tres restantes dimensiones (Foco Compromiso, Foco Narrativo y Foco Contextual e Interactivo). Lo anterior confirma la noción de que es un género muy cercano a la oralidad y en el que quien da cuenta de sus ideas, respecto de una temática especializada, se compromete con sus dichos.

Ahora bien, si nos concentramos en los géneros académicos más frecuentes en este corpus, Texto Disciplinar (54,9%), Manual (25,6%) y Guía Didáctica (8,35%), podemos establecer que las dimensiones Foco Contextual e Interactivo, Foco Narrativo y Foco Compromiso diferencian significativamente ($p < 0,05$) a estos géneros. El Texto Disciplinar se diferencia de los otros dos géneros, debido a que presenta mayor densidad de rasgos asociados a la referencia directa al contexto físico, a la temporalidad de los hechos y a los participantes (de modo similar a como se manifiesta en la Conferencia). También, presenta una mayor tendencia que el resto de los géneros a la narración y a la manifestación del compromiso del autor del texto en lo que dice. Por otra parte, la Dimensión Foco Modalizador no diferencia al Manual del Texto Disciplinar, lo que nos permite establecer que ambos géneros presentan similar densidad de rasgos de modalizadores. Esto hace suponer que estos géneros presentan la información de modo más bien subjetivo en donde las certezas quedan abiertas a la verificabilidad y negociación de los sentidos contenidos en ellas. Sin embargo, estos géneros no son los que presentan mayor modalización en el Corpus PUCV-2006. En

cuanto a la Dimensión Foco Informacional, el Manual presenta mayor densidad que el Texto Disciplinar y la Guía Didáctica, lo que es congruente con los resultados obtenidos por Parodi (2005c). Según esos resultados, el Manual Técnico presentaba los mayores valores para esta Dimensión. Por lo tanto, es posible establecer que el Manual presenta una mayor compactación y especialización de la información que el Texto Disciplinar, aunque con el mismo grado de modalización de las certezas.

Es interesante caracterizar más detalladamente el Manual (ver Capítulos 7 y 8), pues es el único género que se encuentra en las cuatro disciplinas estudiadas, lo que lo convierte en un género prototípico en la formación del conocimiento disciplinar. El Gráfico 4 muestra los valores obtenidos para cada una de las dimensiones en este género en cada una de las disciplinas estudiadas.



Gráfico 4. Comparación disciplinar de Manuales según las dimensiones

Como podemos observar, las dimensiones presentan ciertas variaciones, dependiendo de la disciplina en los Manuales. La más importante, sin duda, es la diferencia que se presenta en la Dimensión Foco Informacional entre las disciplinas de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería y las Ciencias Sociales y Humanas. De este modo, las primeras (Construcción y Química Industrial) presentan un mayor grado de compactación de la información y densidad léxicogramatical. La otra dimensión que presenta diferencias interesantes es la Dimensión Foco Compromiso. De manera inversa a la dimensión anterior -aunque con valores mucho más bajos- se presenta un mayor grado de involucramiento del autor en los textos escritos por los autores de Manuales en las disciplinas de Psicología y Trabajo Social. Por último, las Dimensiones Foco Contextual e Interactivo, Foco Narrativo y Foco Modalizador no diferencian los Manuales según la adscripción disciplinar. Todo esto nos permite inferir que

en la formación académica de los estudiantes, al menos para el caso del Manual, existen diferencias en el modo en el que se presentan los diversos conocimientos especializados, lo que seguramente influye en el modo de comprender los contenidos disciplinares y aprehender las habilidades necesarias para desempeñarse como futuros profesionales (ver Capítulos 7 y 8).

3.2. Segundo estudio

En este segundo estudio, se comparan los valores de cada dimensión para el Corpus PUCV-

2006 del Español Académico Escrito con otros cuatro corpus (ver Tabla 3). El objetivo de esta etapa es comprobar si la interpretación funcional planteada para las dimensiones permite diferenciar significativamente el Corpus PUCV-2006 de otros cuatro, conformados por géneros de diversos registros. Además, nos interesa confirmar si efectivamente el mayor grado de especialización, identificado a partir de la Dimensión Foco Informacional, es característico de este corpus o es compartido por otros.

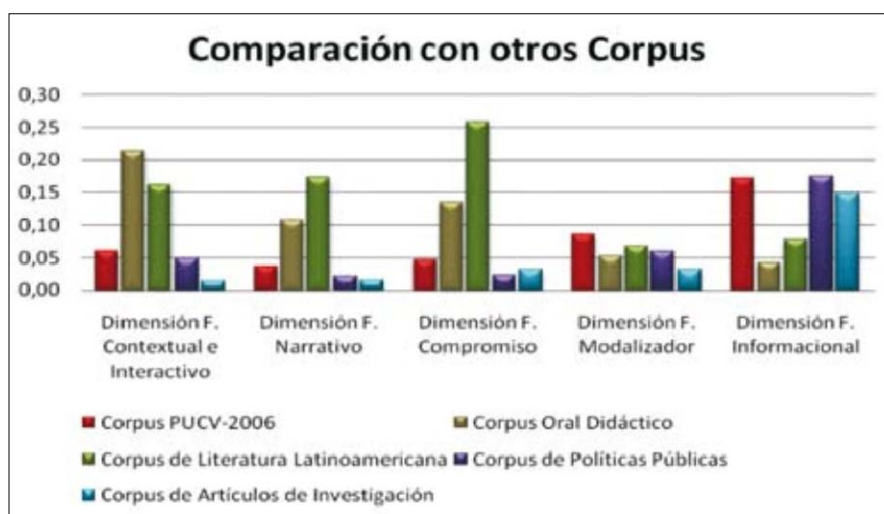


Gráfico 5. Comparación del Corpus PUCV-2006 con otros corpus de contraste

En cuanto a los resultados, tal como lo evidencia el Gráfico 5, podemos establecer que las Dimensiones Foco Contextual e Informativo, Foco Narrativo y Foco Compromiso muestran una clara diferencia ($p < 0,05$) entre el Corpus Oral Didáctico y de Literatura Latinoamericana y los otros corpus. De este modo, el Corpus PUCV-2006 presenta un índice muy menor en estas tres dimensiones en comparación con los corpus que presentan géneros orales y literarios, aunque mayor ($p < 0,05$) que el corpus de Artículos Científicos y de Políticas

Públicas. En lo que respecta a la Dimensión Foco Modalizador, esta diferencia significativa- mente ($p < 0,05$) al Corpus PUCV-2006 del resto de los corpus, por lo que se convierte en una dimensión muy caracterizadora de este corpus. Por último, de acuerdo a la Dimensión Foco Informacional, el registro académico escrito -representado por el Corpus PUCV-2006- se asemeja a los corpus de Artículos Científicos y de Discursos Políticos, en tanto que los tres se diferencian de los corpus correspondientes a los registros oral didáctico y literario ($p < 0,05$).

La similitud en la Dimensión Foco Informacional entre el Corpus PUCV-2006 y el de Artículos Científicos es en algún modo esperable, debido a que los géneros de ambos corpus son parte del denominado discurso especializado (Parodi, 2006c). De hecho, el Corpus PUCV-

2006 está constituido en un 4,48% por Artículos de Investigación Científica. Esto nos revela que el registro académico escrito contiene géneros reconocidos como prototípicamente científicos y que existe una relación de integración entre ambos registros. Así, desde la perspectiva de la construcción del sentido existe un patrón lexicogramatical común orientado hacia la densidad informacional, a partir de la utilización de verbo modal de obligación, verbo subjuntivo, nominalizaciones, frases preposicionales y participios en función adjetiva.

Resulta, en principio, algo sorprendente la similitud entre el Corpus de Políticas Públicas y el Corpus Académico en esta dimensión. Sin embargo, al revisar los discursos, es posible apreciar que si bien son principalmente orales (por lo que debieran caracterizarse mejor por la Dimensión Foco Contextualización e Interactivo) están predominantemente orientados por la especialización del tema que tratan, en particular en el ámbito de la economía, tal como se presenta en el ejemplo 4.

Debe considerarse la **distribución primaria del Ingreso**. En los **estudios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe** frecuentemente la **atención** para superar el problema distributivo se centra prioritariamente en el factor educacional y su **incidencia en la ocupación**, aspecto, sin duda, importante pero que no puede servir para perder de vista el punto de partida **básico de la distribución del ingreso**, o **sea la participación** en su **repartición de l capital** y de los poseedores de los **medios de producción usables** en el proceso de **producción por los cuales se tenga** renta, de un lado, y los **trabajadores del** otro. Los **documentos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe** consideran que el trabajo remunerado representa alrededor del 80 por ciento del ingreso **total de los** hogares en América Latina. Pero, no se detiene en la **relación de los niveles remuneracionales con la productividad de l** trabajo, y por tanto, tampoco con las **ganancias obtenidas** por el capital, sino que se centra en mostrar las nuevas posibilidades que se presentarían si los trabajadores **contaran** con un nivel educativo mayor y, por lo tanto, con la posibilidad de acceder a trabajos mejores.

(CPP-iz1)

Ejemplo 4. Dimensión Foco Informacional en el Discurso de Políticas Públicas

El Corpus PUCV-2006, como quedó establecido en el primer estudio, presenta un índice de densidad mayor para la Dimensión Foco Informacional, lo que lo asemeja a los corpus más especializados (Artículos Científicos y Discursos Políticos) y un índice de densidad en la Dimensión Foco Modalizador, que lo diferencia significativamente del resto de los corpus. Además, presenta un nivel moderado de Contextualización e Interactivo, aspecto que lo diferencia del Corpus PUCV-2003 (Parodi, 2005c). Por último, el corpus presenta muy bajos índices de rasgos co-ocurrentes asociados a la narración y al compromiso.

Altamente interesante es destacar que los datos presentados aquí confirman los resultados presentados por Parodi (2005c). Esto fortalece la perspectiva metodológica asumida en la investigación, dado que a partir de la cuantificación de la co-ocurrencia de los cinco primeros rasgos de cada dimensión es posible concluir que: a) la Dimensión Foco Contextual e Interactivo es la que mejor caracteriza al Corpus Oral Didáctico, b) la Dimensión Foco Narrativo y Foco Compromiso describen mejor al Corpus de Literatura y c) la Dimensión Foco Informacional es la que mejor caracteriza a los textos escritos especializados.

Conclusiones

En este capítulo nos propusimos caracterizar el Corpus del Español Académico PUCV-2006, a través del cálculo de la co-ocurrencia de rasgos lingüísticos pertenecientes a las dimensiones Foco Contextual e Interactivo, Foco Narrativo, Foco Compromiso, Foco Modalizador y Foco Informacional. Para conseguir este fin realizamos dos estudios complementarios.

En el primer estudio, se describió el corpus y los géneros discursivos que lo componen. El principal resultado de este estudio es que la Dimensión Foco Informacional es la que mejor describe este corpus y la totalidad de los nueve géneros. La segunda dimensión más relevante en el corpus y en los géneros es la Dimensión Foco Modalizador. Entre los géneros con mayor densidad en esta dimensión se destacan: la Conferencia, el Diccionario, el Texto Disciplinar y el Manual. Este hallazgo nos permite establecer que los géneros del Corpus PUCV-2006 se caracterizan principalmente por pertenecer a un discurso constituido por una prosa informativamente densa y modalizada. Ambos atributos corroboran el carácter especializado y académico de los géneros del corpus y son congruentes con características identificadas en estudios anteriores (Chafe & Danielwicz, 1987; Halliday & Martin, 1993; Parodi, 2005c, 2007c; Biber, 2006, 2007a; Ciapuscio, 2007). En los géneros de este discurso académico predomina, entonces, una orientación hacia la presentación de un contenido que es altamente compactado a través de estructuras léxicas y sintácticas. Junto a lo anterior, las proposiciones se presentan de forma modalizada, posiblemente con la función de regular el grado con el que se manifiestan las certezas o las dudas, presentando el contenido de modo que deba ser verificado o negociado por los lectores (especialistas o estudiantes en formación disciplinar).

Respecto de las diferencias entre las disciplinas, se puede plantear que el género Manual de las disciplinas pertenecientes a las Ciencias Básicas y de la Ingeniería se presenta con un mayor índice de densidad en la Dimensión Foco Informacional, que el Manual utilizado en las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas. De este modo, el discurso disciplinar presente en los manuales de Ingeniería en Construcción y Química Industrial se encuentra más asociado a la densidad de la información y, por lo tanto, a la compactación lexicogramatical de sus contenidos, que el discurso disciplinar de Trabajo Social y Psicología. En cuanto a la Dimensión Foco Modalizador, esta se presenta de modo muy similar en los manuales de las cuatro disciplinas. Esto permite establecer que no existiría diferencia, desde la perspectiva de la co-ocurrencia de rasgos lexicogramaticales, respecto de la forma en que se gradúan las certezas o dudas de las proposiciones presentadas en el género Manual.

En nuestro segundo estudio, hemos comparado el Corpus PUCV-2006 con otros cuatro corpus de diversos registros. Sin duda, el resultado más relevante es que el corpus en estudio se relaciona más fuertemente con los discursos científico y político, confirmando el carácter de especializado de los géneros que lo componen. Además, se distingue de los otros corpus por presentar una mayor densidad de la Dimensión Foco Modalizador. Esto confirma que en los géneros académicos las certezas se modalizan, acorde con el propósito de graduar el modo en que se presentan los contenidos disciplinares.

Un aspecto interesante es que el Corpus PUCV-2006, a diferencia de los corpus de Artículos Científicos y de Políticas Públicas, presenta una mayor -aunque no significativa- co-ocurrencia de los rasgos de la Dimensión Foco Contextual e Interactivo. Este aspecto diferenciador, nos permite establecer que en el discurso académico se presenta una mayor densidad de rasgos asociados a la contextualización temporal y espacial de los contenidos y a la inclusión del escritor en los enunciados. Esto permite a los escritores de textos académicos entregar una información de modo más concreto y, por ello, más accesible a los lectores.

Estos resultados son relevantes desde una perspectiva científica, pues constituyen un aporte novedoso a la caracterización del discurso académico en general y a la descripción de los géneros académicos en particular. Además, desde una perspectiva metodológica, estos resultados demuestran el valor del análisis multidimensional realizado por Parodi (2005c), puesto que sus hallazgos son confirmados en este estudio. Esta forma de indagar las dimensiones, a partir de los principales rasgos lexicogramaticales co-ocurrentes, brinda información empírica de tipo cualitativa y cuantitativa relevante para la caracterización de los géneros orales y escritos presentes en los discursos especializados.

Los resultados aquí obtenidos nos permiten plantearnos algunas proyecciones relacionadas con el estudio aún más profundo de los géneros académicos. De este modo, un trabajo interesante es confirmar los resultados obtenidos a través de un nuevo análisis multidimen-

sional sobre un amplio corpus de géneros académicos orales y escritos. Para ello se pueden utilizar rasgos lexicogramaticales e índices textuales, tales como: índices de similitud semántica, índices de cohesión, índices de correferencialidad y otros. Un trabajo de este tipo, seguramente permitiría distinguir con mayor claridad las diferencias y similitudes entre géneros académicos disciplinares y otros géneros propios del discurso especializado.

Otra proyección, relacionada con la anterior, es desarrollar algoritmos en los que se consideren los valores de co-ocurrencia de los rasgos de diferentes dimensiones, con el fin de clasificar y recuperar automáticamente géneros discursivos disciplinares que circulan en medios electrónicos. Como se verá en el capítulo siguiente, hemos realizado algunos avances en este ámbito. Específicamente, hemos clasificado automáticamente los textos del Corpus PUCV-2006, según un criterio disciplinar, a partir de la frecuencia de uso de lexemas compartidos entre los textos de las disciplinas.

C_{apítulo} 6

Clasificación automatizada
de los textos del
Corpus del Español
Académico PUCV-2006:
Distinciones disciplinares

René Venegas

Introducción

Es sabido que gran parte de la información que obtiene un estudiante durante su formación académica se encuentra disponible en forma escrita. Por lo mismo, los textos dispuestos como lectura obligatoria cumplen un importante rol en la construcción de conocimientos disciplinares que le serán útiles en su vida profesional. Hoy en día, dado que la producción de textos con contenido especializado disciplinarmente no solo es mayor, sino que además se distribuye cada vez más rápidamente, es posible pensar en más y mejores oportunidades de acceso al conocimiento disciplinar. Prueba de lo anterior es el aumento progresivo de textos digitalizados (e-books, e-journals, diarios digitales, etc.), puestos a disposición en la Internet durante los últimos años.

Este nuevo medio de acceso a la información escrita presenta una gran oportunidad para describir los diferentes géneros académicos que circulan en Internet y experimentar con ellos, utilizando los métodos del procesamiento natural del lenguaje, tales como: recuperación automática de documentos, clasificación automatizada y construcción automática de resúmenes.

Los estudios sobre el discurso académico se han centrado fundamentalmente en la identificación de ciertas estructuras retóricas y rasgos lexicogramaticales de los géneros discursivos que circulan en la academia (Bhatia, 1993, 2002, 2004; Flowerdew & Peacock, 2001; Flowerdew, 2002b; Halliday & Martin, 1993; Halliday, 2004b; Hyland, 2004a; Swales, 1990, 2001, 2004). Sin embargo, los resultados -generalmente obtenidos a partir de muestras ejemplares y de textos en inglés- no siempre han podido ser aplicados en algoritmos implementados computacionalmente con el fin de identificar las disciplinas a las que ciertos textos pertenecerían. Algunas excepciones a lo anterior son los trabajos realizados desde la perspectiva multidimensional y multirasgos en registros académicos en inglés (Biber 2003, 2005, 2006, 2007b; Biber & Conrad, 2001) y en español (Parodi, 2005c, 2007c y f; Biber & Tracy-Ventura, 2007). En estos trabajos se identifican rasgos lexicogramaticales,

que permiten describir ciertos géneros académicos, aun cuando no se haya generalizado el uso de estos resultados en tareas de clasificación automatizada.

Desde la perspectiva de la lingüística de corpus, en particular, y el procesamiento computacional del lenguaje, en general, el foco de interés está centrado en el descubrimiento de regularidades lingüísticas que permitan, por una parte, describir y predecir patrones de uso del lenguaje; y por otra, clasificar y recuperar de modo automático textos digitalizados -a partir de la aplicación de algoritmos e información lingüística. Hasta ahora, tales tareas se han realizado preferentemente utilizando textos pertenecientes a géneros discursivos propios de la ley y la prensa (Boreham & Niblett, 1976, Masand & Linoff, 1992; Moens & Uyttendaele, 1996; Tin-Yau, 1998; Moens & Dumortier, 2000; Stokes & Carthy, 2001). Así como también, en ciertos trabajos de detección de correo basura (*spam*) (Lai, 2007; Koprinska, Poon, Clark & Chan, 2007).

Dado lo anterior, el propósito de la investigación presentada en este capítulo es clasificar automáticamente los textos del Corpus Académico PUCV-2006 en las cuatro disciplinas a las que ellos pertenecen, a partir de un conjunto restringido de palabras de contenido compartidas en los textos del corpus. Aplicaremos dos métodos alternativos y luego compararemos sus resultados para identificar el método que mejor discrimine disciplinarmente los textos del corpus.

Los resultados de esta investigación serán de gran ayuda, por ejemplo, en la construcción de bibliotecas digitales personalizadas que permitan apoyar la formación disciplinar de los estudiantes universitarios. También, permitirá apoyar la recolección de grandes corpus especializados con fines de estudio lingüísticos en general.

A continuación presentamos una breve discusión crítica sobre los conceptos de texto especializado y académico; así como una explicación de lo que se conoce como clasificación automatizada de textos, en particular, de los métodos de clasificación a utilizar en esta

investigación. En la sección metodología se describe el corpus y se explican en detalle los procedimientos realizados. Finalmente, se presentan los resultados y las conclusiones obtenidas en esta investigación.

1. Antecedentes teóricos

1.1. El discurso especializado y el discurso académico

Sabemos que en la ciencia no existe siempre consenso en la denominación de los objetos de estudio, debido fundamentalmente a perspectivas teóricas divergentes. El concepto de “discurso especializado” no es la excepción. Este ha sido denominado de múltiples maneras, por ejemplo: discurso académico, discurso especial, discurso profesional, discurso técnico, discurso institucional, etc. Alcanzar un relativo orden terminológico y lograr una visión más o menos homogénea tampoco resulta fácil (Ciapuscio, 2000; López, 2002, Parodi, 2007d).

Por otra parte, determinar de forma discreta si un texto se clasifica como de especialidad o de tipo general es, sin duda, un problema teórico y descriptivo (Schröder, 1991; Parodi, 2004, 2006b). Hoy en día, la postura predominante está en favor de un *continuum* de textos que se distribuyen de manera progresiva desde un dominio altamente especializado hasta otro extremo mucho más divulgativo y general (Gläser, 1982; Schröder, 1991; Halliday & Martin, 1993; Jeanneret, 1994; Peronard, 1997; Ciapuscio, 1994, 2000; Cabré, 2002; Parodi, 2004, 2006b). En este sentido, Parodi (2004: 10) plantea que:

“[...] es un hecho que establecer límites precisos entre un tipo de texto y otro es una cuestión de envergadura. Sin importar el foco atencional en uno u otro criterio clasificatorio, siempre existirán casos mixtos o límites; sin embargo, parece ser que el discurso especializado corresponde a una categoría reconocible para cualquier hablante de español”.

Gotti (2003), siguiendo la idea del *continuum*, plantea en relación con la naturaleza multi-dimensional del discurso especializado que no existe homogeneidad entre los diferentes lenguajes especializados. Argumenta que las variaciones disciplinares producen no solo connotaciones léxicas especiales, sino que también a menudo influyen otras opciones (morfosintácticas, textuales y pragmáticas), teniendo además repercusiones en las peculiaridades epistemológicas, semánticas y funcionales de una variedad de discurso especializado. Esto último revela precisamente un problema descriptivo, pues tales opciones y peculiaridades no siempre se han considerado como variables co-ocurrentes en el estudio profundo de los discursos especializados, privilegiándose tradicionalmente los niveles léxico y sintáctico.

Ahora bien, desde esta concepción de discurso especializado, avanzaremos hacia el concepto de “discurso académico”, el cual -en principio- visualizamos como incrustado en un *continuum* mayor, constituido por el especializado. En este sentido, esta investigación se focaliza en el estudio y descripción del discurso académico de circulación a nivel universitario, en particular, de los textos que se leen en cuatro carreras de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (Corpus PUCV-2006).

Desde este foco, el discurso académico se entiende en un sentido restringido, pues -para nosotros- es el ámbito de circulación, los propósitos pedagógicos y los lectores en formación los que caracterizan esta práctica discursiva. Al mismo tiempo, desde una mirada lingüística propiamente tal, este discurso se identifica a partir de ciertos grupos de rasgos lingüísticos que tienden a co-ocurrir sistemáticamente a lo largo de las tramas textuales. Esto quiere decir que las funciones más comunicativas y sociales, así como el conocimiento disciplinar que se transmite, se manifiestan a través de ciertas selecciones léxicas y retórico estructurales (Parodi, 2004, 2005c; Venegas, 2005, 2006).

Dado que nos interesa la indagación del discurso académico escrito desde una metodología vanguardista, entendida desde la lingüística de corpus y el procesamiento del lenguaje natural con herramientas estadístico-computacionales, buscamos una interacción entre la lingüística, la estadística y la informática. Por ello, en lo que sigue, focalizaremos nuestra atención en los aspectos relativos a la clasificación automática de documentos, ya que pensamos que la identificación de una técnica efectiva de clasificación nos permitirá avanzar en una descripción más certera y automatizada de nuestro Corpus PUCV-2006 (ver Parodi, 2007d).

1.2. Hacia una clasificación automática de textos

Si bien una clasificación de textos se puede realizar manualmente, tarea que en Lingüística se realiza fundamentalmente en base a criterios multiniveles (lingüísticos, textuales, pragmáticos y funcionales) y que se conoce como tipologización textual (Ciapusio, 1994, 2000; Parodi, 2005c), también es deseable alcanzar un nivel de automatización de estos procedimientos. Esta tarea, desde una aproximación del procesamiento automático del lenguaje, es conocida como clasificación automática de documentos, donde el estándar es construir y usar las llamadas “máquinas de aprendizaje supervisado”. El proceso de crear una clasificación automática de textos consiste en descubrir variables que sean útiles en la discriminación de los textos que pertenecen a clases pre-existentes distintas. En particular, los clasificadores (programas que ejecutan algoritmos de clasificación) son entrenados en un grupo de documentos, previamente clasificados y etiquetados acorde a algún criterio particular (tema, materia, origen, etc.), conformando una clase. De esta manera, el objetivo de estos clasificadores es decidir en qué categoría debe ir cada texto nuevo, partiendo de un esquema de clasificación previo (Figuerola, Zazo & Berrocal, 2000).

También se dice que la clasificación o categorización automática de documentos puede ser entendida como una tarea en la cual, en base a la identificación por medios matemático-estadísticos, un documento nuevo es asignado a una clase particular de documentos pre-existentes (Jurafsky & Martin, 2000).

Es importante destacar que la clasificación automática de documentos surge de los estudios realizados en recuperación de información (Salton, 1968; Salton & McGill, 1983; Salton & Buckley, 1988). Para ellos, se ha utilizado mayoritariamente corpus textuales en lengua inglesa. En menor medida, y solo en los últimos años, estas técnicas han sido aplicadas a corpus en español (Figueroa, 2000; Figueroa et al., 2000; Martín-Valdivia, García-Vega & Ureña-López, 2001; Zazo, Figueroa, Alonso & Gómez, 2002; Cerviño, García, Calvo & Ceccato, 2004).

En términos prácticos, la utilidad de la clasificación automática de documentos se basa en la posibilidad de poder efectuar una adecuada recuperación de documentos no conocidos, asumiendo que aquellos textos que tratan, por ejemplo, de la misma materia están clasificados juntos, o en apartados cercanos (un ejemplo de herramienta desarrollada usando estos procesos son los filtros de correo basura o '*spam*').

Diversas técnicas han sido propuestas, desde hace ya algunos años (Fairthorne, 1961; Hayes, 1963; Salton, 1968). Buena parte de tales técnicas se basan en la utilización de medidas de semejanza (o de disparidad, dependiendo del punto de vista) entre dos documentos. Una síntesis de las más importantes, tanto de unas como de otras, puede encontrarse en Jurafsky y Martin (2000) y Manning y Schütze (2003).

En síntesis, la clasificación automática de documentos puede contemplarse como un proceso de "aprendizaje matemático-estadístico", durante el cual un algoritmo implementado computacionalmente capta las características que distinguen cada categoría o clase de documentos de las demás, es decir, aquellas que deben poseer los documentos para pertenecer a esa categoría. Estas características no tienen porqué indicar de forma absoluta e inequívoca la pertenencia a una clase o categoría, sino que más bien lo hacen en función de una escala o graduación. De esta forma, por ejemplo, documentos que posean una cierta característica tendrán un factor de posibilidades de pertenecer a determinada clase, de modo que la acumulación de dichas características puede arrojar un resultado consistente en un coeficiente asociado a cada una de las clases ya existentes. Este coeficiente lo que expresa en realidad es el grado de confianza o certeza de que el documento en cuestión pertenezca a la clase asociada al coeficiente resultante.

Las técnicas empleadas para la clasificación de documentos, como ya mencionamos, son originarias de los métodos clásicos de recuperación de información (Figueroa et al., 2000; Manning & Schütze, 2003). Por ejemplo, el modelo vectorial fue definido inicialmente por Salton (1968) y es ampliamente usado en operaciones de recuperación de información, así

como también en operaciones de categorización automática, filtrado de información, etc. (Zazo et al., 2002; Manning & Schütze, 2003).

Cabe destacar, que los términos de “aprendizaje”, “entrenamiento” y “decisión”, en este contexto, no son más que metáforas lexicalizadas que se utilizan acorde con un paradigma cognitivista de la ciencia, en el que, en su versión extrema, la mente funcionaría como un computador. En este capítulo, por motivos de focalización y espacio, no discutiremos la validez de tales términos, pero sí queremos plantear claramente que el proceso que desarrollan las máquinas está muy lejos de ser similar al proceso de aprendizaje o de toma de decisión que llevan a cabo los seres humanos, aun cuando algunos resultados de estos procesos automatizados nos puedan ser útiles e incluso, en ocasiones, nos sorprendan.

Ahora bien, dado que en nuestro estudio nos interesa describir el Corpus PUCV-2006 e identificar las similitudes y diferencias entre las disciplinas consideradas en este corpus, compararemos dos métodos de clasificación supervisada, basados en el modelo vectorial: el Bayes Ingenuo y la Máquina de Soporte de Vectores, con el fin de conocer cuál de ellos es más eficiente en la clasificación de los textos.

Hemos elegido estos métodos, porque, si bien son comunes en la clasificación de documentos, aún no han sido suficientemente probados en corpus textuales en español (algunas excepciones son Figuerola et al., 2000; Cerviño et al., 2004). Además, porque con estos métodos no se requiere necesariamente un marcaje estructural de los textos de ningún tipo, es decir, los textos no deben ser etiquetados morfosintácticamente; por lo tanto, tienen menor exigencia en cuanto a costo computacional y se pueden implementar más fácilmente en programas de clasificación automática, que sistemas basados en representaciones simbólicas guiadas por la sintaxis (Jurafsky & Martin, 2000).

En el siguiente apartado, explicaremos brevemente las características principales de cada método. Cabe comentar que debido al espacio y focalización de este capítulo no profundizaremos en todos los aspectos referentes a los procedimientos y cálculos estadísticos que conciernen a cada uno de ellos. De este modo, para mayor información se recomiendan las siguientes fuentes: para Bayes Ingenuo (Johnson, 2000; Manning & Schütze, 2003; Molina & García, 2004) y para Máquinas de Soporte de Vectores (Cortes & Vapnik, 1995; Vapnik, 2000; Cristianini & Shawe-Taylor, 2002; Hsu, Chang & Lin, 2003; Betancourt, 2005).

1.2.2. Clasificador “Bayes Ingenuo” (BI)

Los clasificadores bayesianos (Duda & Hart, 1973) son clasificadores estadísticos, que pueden predecir tanto las probabilidades del número de miembros de una clase como la probabilidad de que una muestra dada pertenezca a una clase particular. Este tipo de clasificadores, basados en el teorema probabilístico de Bayes, han demostrado una alta exactitud y velocidad cuando se han aplicado a grandes bases de datos textuales, particularmente

en español (Molina & García, 2004; Cerviño et al., 2004; Bordignon, Peri, Tolosa, Villa & Paoletti, 2004).

Diferentes estudios en los que se han comparado diversos algoritmos de clasificación han determinado que el clasificador BI es comparable en rendimiento a un árbol de decisión y a clasificadores de redes neuronales, procedimientos que son mucho más complejos computacionalmente (Molina & García, 2004).

El objetivo de este método de aprendizaje matemático-estadístico es determinar cuál es la mejor hipótesis (la más probable) dado un conjunto de datos pre-existentes. Si denotamos $P(D)$ como la probabilidad a priori de los datos y $P(D | h)$ como la probabilidad de los datos dada una hipótesis, lo que queremos estimar es $P(h | D)$, o sea, la probabilidad posterior de h dado ciertos datos conocidos, de aquí la noción de “probabilidad condicionada”. Esto se puede estimar con el teorema de Bayes:

$$1. \quad P(h | D) = \frac{P(D | h)P(h)}{P(D)}$$

Para estimar la hipótesis más probable (MAP, [*maximum a posteriori* hipótesis]) se busca el mayor $P(h | D)$ como se muestra en la ecuación siguiente:

$$\begin{aligned} 2. \quad h_{MAP} &= \arg \max_{h \in H} (P(h | D)) \\ &= \arg \max_{h \in H} \left(\frac{P(D | h)P(h)}{P(D)} \right) \\ &= \arg \max_{h \in H} (P(D | h)P(h)) \end{aligned}$$

Ahora bien, como $P(D)$ es una constante independiente de h , se asume que todas las hipótesis son igualmente probables, esto permite entonces concebir la hipótesis de máxima verosimilitud (ML, [*maximum likelihood*]) expresada por la Ecuación 3:

$$3. \quad h_{ML} = \arg \max_{h \in H} (P(D | h))$$

De modo más particular, el clasificador bayesiano ingenuo se utiliza cuando se quiere clasificar un ejemplo descrito por un conjunto de atributos (a_i 's) en un conjunto finito de clases (V). Esto es, clasificar un nuevo ejemplo de acuerdo con el valor más probable dado los valores de sus atributos. Así, si se aplica la Ecuación 3 al proceso de la clasificación, se obtendrá la Ecuación 4:

$$4. \quad v_{MAP} = \arg \max_{v_j \in V} (P(v_j | a_1, \dots, a_n))$$

$$\begin{aligned}
&= \arg \max_{v_j \in V} \left(\frac{P(a_1, \dots, a_n | v_j) P(v_j)}{P(a_1, \dots, a_n)} \right) \\
&= \arg \max_{v_j \in V} (P(a_1, \dots, a_n | v_j) P(v_j))
\end{aligned}$$

Además, el clasificador BI asume que los valores de los atributos son condicionalmente independientes dado el valor de la clase, por lo que se hace cierta la Ecuación 5 y con ella la 6.

$$\begin{aligned}
5. \quad &P(a_1, \dots, a_n | v_j) = \prod_i P(a_i | v_j) \\
6. \quad &P(v_j | a_1, \dots, a_n) = P(v_j) \times \prod_i P(a_i | v_j)
\end{aligned}$$

En este sentido, con los clasificadores bayesianos ingenuos se asume que el efecto de un valor del atributo en una clase dada es independiente de los valores de los otros atributos. Esta suposición se llama “independencia condicional de clase” (Jurafsky & Martin, 2000; Molina & García, 2004; Bordinon et al., 2004). Ella permite simplificar los cálculos involucrados, siendo por esto que se le considera “ingenuo” (*naïve*) al método y, por lo mismo, sus resultados deben ser entendidos como una simplificación de la realidad.

1.2.3. La Máquina de Vectores de Soporte (MVS)

La Máquina de Vectores de Soporte es un método de clasificación de datos bastante nuevo, con el que diversos investigadores han conseguido buen desempeño de generalización sobre una amplia variedad de problemas de clasificación, destacando recientemente en problemas de clasificación de textos. En relación a esto último, se le reconoce al método la capacidad de minimizar el error de generalización, es decir, los errores del clasificador sobre nuevos documentos (Cortes & Vapnik, 1995; Hsu, Chan & Lin, 2003; Baldi et al., 2003; Téllez, 2005).

Particularmente la MVS es apropiada para trabajar con datos multidimensionales, tales como representaciones de vectores en un espacio de documentos textuales. En su formulación estándar, se trabaja con problemas de clasificación binaria donde el número de clases es restringido a dos, aunque también se puede utilizar para la clasificación multiclases, a través de la reducción del problema de clasificación a sub-problemas de orden binario (Cortes & Vapnik, 1995).

Como ya hemos visto, una tarea normal de clasificación de textos involucra datos para

entrenamiento y datos para prueba de un algoritmo a partir de características cuantificables de los textos. Cada unidad textual en el grupo de entrenamiento contiene un “valor de clasificación”, designado por una etiqueta de clase, y múltiples atributos o rasgos. El objetivo de MVS, entonces, es producir un modelo que permita predecir los valores de clasificación (identificar la clase) en la etapa de prueba conociendo solo los atributos (Baldi et al., 2003).

En términos geométricos, el problema que resuelve la MVS es identificar una frontera de decisión lineal entre dos grupos, a través de una línea que los separe maximizando el espacio del hiperplano, de modo muy similar a lo que se realiza utilizando el análisis discriminante (Sharma, 1968; Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999). Sin embargo, la MVS incluye una operación nueva llamada “truco de kernel”, la que le permite realizar separaciones no lineales de los datos y con ello optimizar la clasificación de los mismos. Así, por ejemplo, en la Figura 1, observamos que en un espacio multidimensional las posibilidades de separación de las clases pueden ser múltiples; sin embargo, lo que se necesita es una separación óptima del hiperplano, sustentada por márgenes definidos, que en la práctica serán los vectores de soporte.

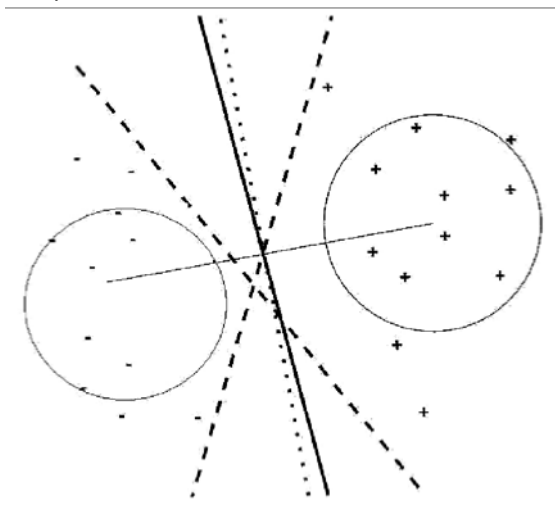


Figura 1. Fronteras de decisión lineal alternativas para un problema de clasificación binario (Baldi et al., 2003: 99)

En estas condiciones, una frontera de edición óptima (BI, por ejemplo) sería aquella que minimice la posterior probabilidad de que un nuevo punto sea mal clasificado y que esta frontera sea el hiperplano ortogonal al segmento que conecta los centros de masa de las dos distribuciones (línea punteada de la Figura 1). Claramente, un hiperplano azaroso que

solo por casualidad separe los puntos de entrenamiento (línea segmentada en la Figura 4) puede estar significativamente lejos de una frontera de separación óptima, aportando una generalización muy pobre ante datos nuevos (Baldi et al., 2003). Problema que aumentará exponencialmente en la medida en que aumenta la dimensionalidad del espacio de documentos.

Ante esta situación, Vapnik (2000) propone, en su teoría de aprendizaje estadístico, un hiperplano de separación óptima el cual tiene dos propiedades importantes: es único para cada grupo de datos separables linealmente, y el riesgo asociado de sobreestimación es más reducido que para cualquier otro hiperplano de separación. El margen de separación M del clasificador será la distancia entre el hiperplano de separación y el ejemplo de entrenamiento más cercano. De este modo, el hiperplano de separación óptimo es aquel que tenga el máximo margen. Para calcularlo se comienza con la determinación de la distancia de un punto x del hiperplano de separación (ver Figura 2).

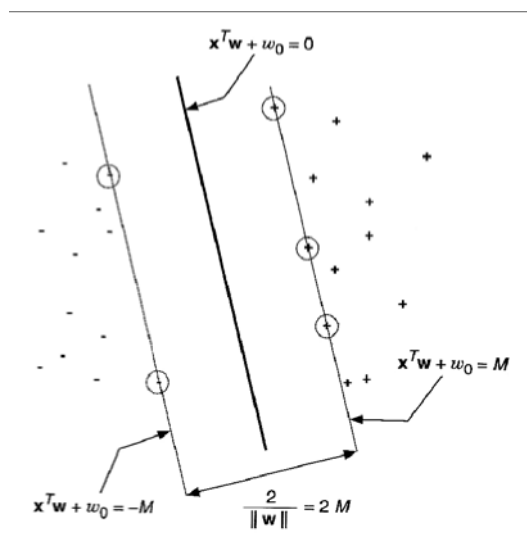


Figura 2. Ilustración del hiperplano de separación óptima y sus márgenes. Los datos en círculo indican los vectores de soporte (Baldi et al., 2003: 100)

Cabe señalar que la determinación final de la separación óptima del hiperespacio involucra una serie de pasos entre los que se considera la aplicación de la función de Lagrange y el paquete de optimización estandarizada (para la solución del problema de programación cuadrática), el que debe satisfacer las condiciones de Karush-Kuhn-Tucker (Vapnik, 2000; Christianini & Shaw-Taylor, 2002; Baldi et al., 2003).

Ahora bien, la característica más relevante de las MVS es el uso de las funciones kernel (por ejemplo: lineal, polinomial, función de base radial, sigmoideal) para extender las aplicaciones de la determinación de separación óptima a casos no lineales (Christianini & Shaw-Taylor, 2002). Esto se hace traspasando los datos desde el espacio de entrada X a un amplio espacio de características F mediante una función ϕ , y resolviendo el problema de aprendizaje lineal en F (ϕ). La función real no necesita ser conocida, es suficiente tener una función kernel k que calcule el producto interno en el espacio de características: (Christianini & Shaw-Taylor, 2002; Bautista, Guzmán & Figueroa, 2004). Una ilustración de esto último, es la que se presenta en la Figura 3.

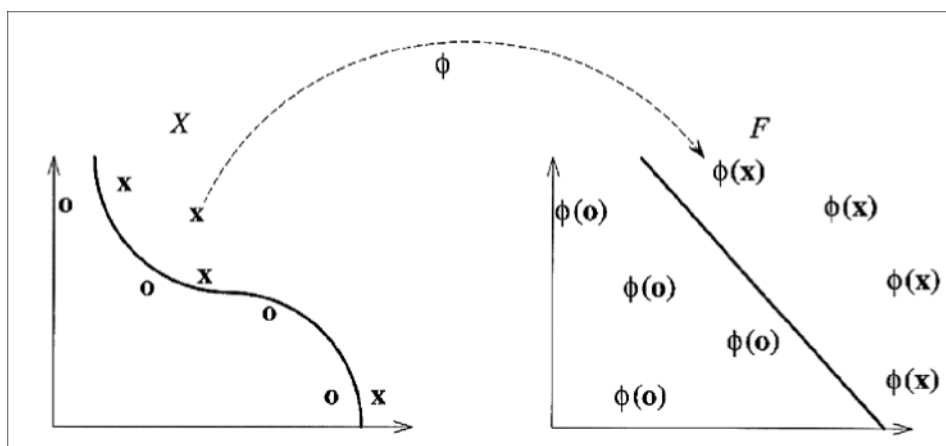


Figura 3. Traspaso de rasgos en el que se simplifica la tarea de clasificación (Christianini & Shaw-Taylor, 2002: 28)

Hasta ahora hemos abordado muy someramente las dos técnicas que serán comparadas en la tarea de clasificación textual que nos hemos impuesto; no obstante, cabe volver a comentar que cada una de ellas tiene una complejidad matemático-estadística que no nos es posible explicar en detalle en este trabajo. En lo que sigue, presentaremos la metodología de trabajo utilizada en la comparación de estos métodos con el fin de conocer cuál de ellos puede brindar resultados más efectivos en cuanto a la clasificación de los textos académicos a utilizar en esta investigación y, de esta forma, poder describir en términos más exhaustivos el Corpus Académico PUCV-2006.

2. Metodología

2.1. Corpus Académico PUCV-2006

Para el desarrollo de esta investigación, aplicamos ambos métodos de clasificación a una muestra del Corpus Académico PUCV-2006, construido en el marco del proyecto Fondecyt 1060440. Este corpus está constituido por casi el 100% de los textos que leen los alumnos de cuatro carreras universitarias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, durante el desarrollo de sus estudios, a saber: Química Industrial, Ingeniería en Construcción, Trabajo Social y Psicología. Las dos primeras carreras son representantes del área de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería y las otras dos carreras son representantes del área de las Ciencias Sociales y Humanas. De este modo, el corpus se compone de 491 textos digitalizados, los que alcanzan a un total de 58.594.630 palabras (ver Capítulo 4). En la Tabla 1 se comparan porcentualmente el número de textos y de palabras de cada una de las disciplinas del corpus con la muestra utilizada en esta investigación.

Tabla 1. Comparación porcentual del número de textos y palabras utilizados en la muestra de investigación respecto del corpus total

| CORPUS ACADÉMICO | | TEXTOS | | | PALABRAS | | |
|-------------------------------------|----------------------------|-----------|---------|-------|------------|------------|-------|
| Áreas | Carreras | PUCV-2006 | Muestra | % | PUCV-2006 | Muestra | % |
| Ciencias Básicas y de la Ingeniería | Química Industrial | 53 | 26 | 49,05 | 9.285.375 | 8.209.911 | 88,42 |
| | Ingeniería en Construcción | 69 | 31 | 44,92 | 8.734.086 | 4.937.665 | 56,53 |
| Ciencias Sociales y Humanas | Trabajo Social | 142 | 64 | 45,07 | 18.641.309 | 7.601.999 | 40,78 |
| | Psicología | 227 | 95 | 41,85 | 21.933.860 | 10.136.506 | 46,21 |
| | Total | 491 | 216 | 43,99 | 58.594.630 | 30.886.081 | 52,71 |

Como puede observarse en la Tabla 1, la muestra utilizada para esta investigación corresponde al 43,99% de los textos del corpus original y al 52,71% del total de palabras originales, es decir, se trabaja en esta investigación con una muestra cercana al 50% del corpus total. Cabe señalar que la diferencia de porcentajes en este primer momento de descripción de la muestra no afecta la representatividad de los resultados, pues como ya se planteó en el apartado teórico, los datos utilizados en los métodos basados en el modelo vectorial están sujetos a procesos de normalización y ponderación estadística, lo que asegura la comparatividad de los datos.

2. 2. Procedimientos

Los procedimientos metodológicos realizados en esta investigación pueden ser agrupados en dos grandes etapas: preprocesamiento de los textos y aplicación de cada técnica de clasificación.

2.2.1. Preprocesamiento de los textos

En esta etapa, lo primero que se realizó fue construir un archivo de texto agrupando todos los textos correspondientes a cada carrera, esto se realizó utilizando un programa *ad hoc* construido en Perl (cambiopala.pl). De este modo se obtuvieron cuatro archivos de textos con la información textual de las carreras en estudio (QUI.txt, IC.txt, TS.txt, PSI.txt). Cabe señalar que durante este proceso a los textos se les eliminaron los lexemas de tipo funcional, es decir, aquellos que no aportan contenido semántico o *stop words* y cualquier información no lingüística. Luego, cada uno de estos archivos fue subido a la interfaz de etiquetaje e interrogación de corpus textuales El Grial (www.elgrial.cl). Esta herramienta se utilizó con el propósito de identificar con mayor exactitud todos los sustantivos, verbos y adjetivos presentes en cada uno de los cuatro archivos.

Una vez identificados los lexemas de contenido semántico, se procedió a identificar cuáles de estos eran compartidos entre los cuatro archivos de textos. Este procedimiento se llevó a cabo utilizando otro programa construido en Perl (batch.pl). Cabe señalar que no se llevó a cabo ningún proceso de lematización o de extracción de raíces como lo plantean otras investigaciones (Figuerola et al, 2000; Cerviño et al, 2004). Esto último debido a que se proyecta simplificar el proceso de reconocimiento de las palabras para el procesamiento de clasificación en un futuro programa computacional, en este sentido el programa podría “leer y procesar” directamente los nuevos textos de entrada sin tener que llevar a cabo estos procesos intermedios.

Luego de identificados los lexemas de contenido semántico compartidos por los cuatro archivos de texto (2.729 lexemas), se procedió a construir una matriz en la que se consignó la frecuencia de cada uno de los lexemas compartidos por cada uno de los textos que componen los cuatro archivos, es decir, una matriz de 2.729 palabras por 216 textos. Cabe señalar que este procedimiento es muy relevante, pues se realiza bajo el supuesto de que los textos pueden diferenciarse en base al comportamiento (en términos de ocurrencias) de los lexemas compartidos. En la Figura 4 se esquematizan los procedimientos realizados en la etapa de preprocesamiento y los programas asociados a cada subetapa.

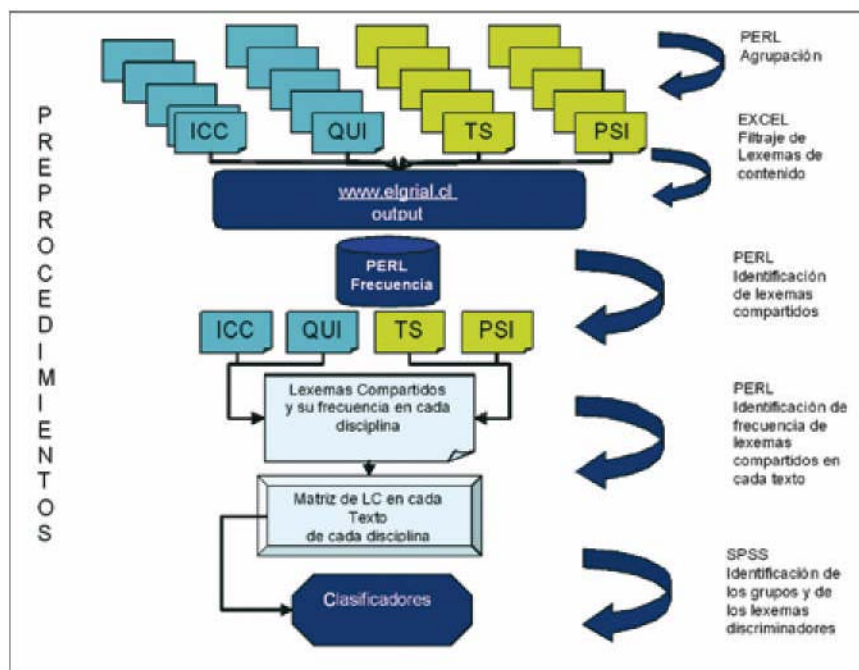


Figura 4. Preprocesamiento de los textos de la muestra para aplicación de las técnicas de clasificación

2.2.2. Aplicación de las técnicas de clasificación

Como se mencionó más arriba, los métodos de clasificación a comparar en este estudio son: Bayes Ingenuo (BI) y Máquina de Soporte de Vectores (MVS). Ambos métodos requieren, en primera instancia, parametrizar los datos de la matriz como requisito para la construcción de los espacios vectoriales correspondientes. En este caso particular seguimos el modelo de Salton (1968), denominado TFC, donde:

T = frecuencia bruta del término (número de veces en que el término aparece en un documento).

$F = \text{LOG}(N/n)$, esto es, multiplicación del factor original T por un factor de frecuencia inversa de la colección (N es el número total de documentos en la colección y n es el número de documentos a los cuales un término se le es asignado).

C = normalización por coseno, donde cada peso de un término w es dividido por un factor que representa el largo de vector euclidiano (*Euclidean vector length*).

Una vez concluido este proceso, se obtiene una matriz con las mismas dimensiones que la matriz original, pero con los términos ponderados según su aporte

Ahora bien, dado que el tamaño de la matriz dificulta el proceso estadístico y computacional, esta debe reducirse a una matriz representativa de la original; para ello se utilizó en el caso del método BI dos técnicas combinadas, las que como resultado, por una parte, entregarán las variables (lexemas de contenido semántico) que permitirán clasificar los documentos y, por otra, desecharán las variables que no aportan nada a la identificación de las clases (en este caso la identificación de cuatro disciplinas a partir de los textos académicos). En este sentido se usó la determinación de valor umbral para la frecuencia de documento (*document frequency thresholding*, DF) y la ganancia informativa (*information gain*, IG) (ver Yang & Pedersen, 1997; Manning & Schütze, 2003). De este modo, aplicando DF e IG se obtuvieron 74 variables útiles para nuestra tarea de clasificación.

En el caso de la MVS, solo se requirió utilizar el criterio IG, obteniéndose 515 variables para la clasificación. Además, se utilizó el kernel denominado Función de Base Radial (*Radial Basis Function*, RBF). Cabe señalar, que se ha seleccionado este kernel, pues, en general, se le reconoce una alta eficiencia en la etapa de entrenamiento (Colmenares, 2007).

Un punto interesante de destacar es que de las variables identificadas como útiles para ser utilizadas por ambos métodos, existe un porcentaje similar en la distribución de las palabras de contenido semántico compartidas, según su categoría morfológica. Así, existe mayor preferencia por el uso de sustantivos: BI 48% y MVS 54%, luego por los verbos: BI 35% y MVS 38% y, finalmente, por los adjetivos: BI 11 % y MVS 14%. La Tabla 2 presenta un ejemplo de los lexemas de contenido compartidos, utilizados como variables de clasificación en ambos métodos.

Tabla 2. Ejemplo de variables utilizadas en los métodos de clasificación

| Lexemas de contenido compartido | | |
|---------------------------------|------------|----------------|
| Sustantivos | Verbos | Adjetivos |
| Antigüedad | Calculan | Absolutas |
| Apéndice | Pienso | Acompañada |
| Arma | Reacciona | Ascendente |
| Arreglo | Reaccionan | Asimétrica |
| Banco | Sube | Convencionales |
| Cálculos | Suman | Dividida |
| Cámara | Tenerse | Doméstico |
| Cartas | Unirse | Esperado |

El siguiente procedimiento, una vez identificados los lexemas de contenido semántico más apropiados para la clasificación de los textos, fue calcular, según cada método, los valores

de clasificación. Esto se realizó en tres etapas: a) etapa de entrenamiento, b) etapa de prueba y c) etapa de clasificación general. Para la etapa de entrenamiento se utilizó el 80% de los textos de cada disciplina y, para la de prueba, el restante 20% de los textos. La distribución porcentual de textos fue determinada acorde con el método de validación cruzada (*cross-validation*). Con este método se identificó -luego de una serie de experimentos- una constante de entrenamiento de 34 y una "semilla" de 3000. Tales valores permitieron obtener un porcentaje bastante alto de ajuste (85%), tanto para la clasificación general como para la clasificación en la etapa de prueba.

Posteriormente, se midió la efectividad de las operaciones de clasificación de cada uno de los métodos, utilizando las medidas clásicas de exhaustividad y precisión (Figuerola et al., 2000). Para realizar esto último se utilizan las Ecuaciones 7 y 8:

$$7. R = \frac{a}{a + c}$$

$$8. P = \frac{a}{a + b}$$

Donde:

R es la exhaustividad

P es la precisión

a es el número de documentos pertenecientes a una clase y adscritos a esa clase (clasificados correctamente)

b es el número de documentos no pertenecientes a una clase, pero asignados a esa clase (clasificados incorrectamente)

c es el número de documentos pertenecientes a una clase no asignados a esa clase

Adicionalmente, se utiliza una medida, también común en trabajos de clasificación, que unifica en un único resultado la precisión y la exhaustividad. Esta medida es conocida como medida F () y se expresa como:

$$9. F_{\beta} = \frac{(\beta^2 + 1) * (P * R)}{\beta^2 * (P + R)}$$

Donde es un parámetro que permite ajustar la influencia relativa de ambos componentes, precisión y exhaustividad. De este modo, $\beta=1$ proporciona igual peso a ambos componentes de la medida. Si es mayor que uno la precisión se ve favorecida y si menor que

1 se ve favorecida la exahustividad (Manning & Schütze, 2003).

Por último se debe destacar que para los cálculos realizados en ambos métodos se utilizó el programa Statistica. Este programa permite llevar a cabo análisis, administración y visualización de datos. Además, permite llevar a cabo procedimientos de minería de datos e incluye una amplia selección de técnicas de modelamiento, agrupamiento, exploración y clasificación (para mayor información ver <http://www.statsoft.com/products/products.htm>).

3. Resultados

A continuación, presentaremos los resultados obtenidos acorde con lo planteado en la metodología de trabajo. Para ello, daremos a conocer primero los resultados de la fase de entrenamiento, luego los resultados obtenidos en la fase de prueba de clasificación; más adelante, el resultado de la clasificación considerando todos los textos y, por último, las medidas de evaluación de los métodos.

3.1. Fase de entrenamiento

En primer lugar, en la Tabla 3, presentamos los resultados obtenidos utilizando ambos métodos. De los 216 textos, se seleccionó el 79.6% de ellos para la fase de entrenamiento, esto es, 172 textos, y luego se calculó el porcentaje de asignación correcta para cada disciplina.

Tabla 3. Porcentaje de clasificación de textos utilizando BI y MVS en la fase de entrenamiento

| % | Bayes Ingenuo | Máquina de Soporte de Vectores |
|----------------------------|---------------|--------------------------------|
| Ingeniería en Construcción | 91,67 | 100 |
| Química Industrial | 100 | 95,45 |
| Trabajo Social | 83,33 | 98,15 |
| Psicología | 58,33 | 98,59 |
| Promedio | 83,33 | 98,04 |

Como se puede observar, en esta fase, el método bayesiano funciona muy bien, clasificando correctamente los textos académicos correspondientes a Química e Ingeniería (100% y 91,67% respectivamente). Para el caso de Trabajo Social, el método en esta fase alcanza una clasificación correspondiente al 83,33% de los textos académicos, clasificando erróneamente 9 textos: 6 (11,11%) los ubica en Psicología y 3 (5,56%) en Ingeniería en Construcción. Por último, para Psicología, el método presenta un resultado que alcanza

al 58,33% de los textos, adjudicando a todas las otras disciplinas porcentajes variables de textos, destacándose Química, área en la que ubica erróneamente el 25% de los textos. El porcentaje promedio de clasificación correcta para esta etapa corresponde a un 83,33%. Por último, BI clasifica correctamente 131 de los 172 textos (76,16%), sin considerar el criterio disciplinar.

En relación con el método MVS, este funciona bastante bien, considerando que de todos los textos, solo clasifica erróneamente 3 de ellos (uno en cada área con excepción de Ingeniería). En Química de 95,45% de los textos son clasificados correctamente, en tanto que solo un texto es clasificado en Ingeniería. Notamos que en estas dos áreas el porcentaje de clasificación es muy bueno con ambos métodos, sin embargo, el orden de acierto entre estas dos disciplinas es inverso (BI clasifica mejor Química y MVS, Ingeniería). En el caso de Trabajo Social, el porcentaje de clasificación acertada es de 98,15%, lo que supera en un 15% a la clasificación realizada por BI. Para Psicología el porcentaje de acierto también es muy alto, alcanzando un 98,59%. En esta disciplina la diferencia entre ambos métodos es sustancial, en tanto que MVS supera en esta área en más de un 40% al método BI. Si calculamos el porcentaje de clasificación promedio, este alcanza al 98,04%, superando en 14,7% al método a BI.

En suma, podemos establecer que, a la luz de los datos presentados en esta fase, el método MVS clasifica mejor los textos académicos de las cuatro disciplinas que el método BI.

3.2. Fase de prueba

En la Tabla 4, se presentan comparativamente los resultados obtenidos por ambos métodos en la fase de prueba de los algoritmos entrenados en la etapa anterior. Cabe señalar que los porcentajes indican el nivel de predicción en que un texto académico nuevo, no incluido en la etapa de entrenamiento (20,4% del total de los textos académicos por área), es clasificado correctamente.

Tabla 4. Porcentajes de clasificación en la etapa de prueba

| % | Bayes Ingenuo | Máquina de Soporte de Vectores |
|----------------------------|---------------|--------------------------------|
| Ingeniería en Construcción | 57,14 | 100 |
| Química Industrial | 100 | 100 |
| Trabajo Social | 80 | 54 |
| Psicología | 60,87 | 93,33 |
| Promedio | 74,50 | 84,66 |

Como es posible observar, en esta etapa predictiva el método BI clasifica correctamente todos los textos académicos de Química, al igual que en la etapa de entrenamiento. En

Ingeniería el porcentaje de clasificación adecuada baja considerablemente en relación a la etapa previa (34,5% de diferencia). En Trabajo Social, el porcentaje de textos académicos correctamente clasificados alcanza al 80%, porcentaje muy similar al de la etapa anterior. En Psicología, se observa que el porcentaje de textos adecuadamente clasificados es de 60,87%, superando en cerca de un 2% el porcentaje de la etapa previa. El porcentaje general de clasificación adecuada según este método para los textos de las cuatro áreas es de un 74,5%, generándose una diferencia porcentual negativa de 8,8% con la etapa de entrenamiento.

En cuanto a MVS, todos los textos académicos del área de Química y de Ingeniería han sido clasificados correctamente. La similitud porcentual de clasificación en ambos métodos para los textos de Química puede indicar una particularidad común en los textos de prueba de esta área, que hacen que ambos algoritmos los clasifiquen de la misma manera. Cabe señalar que MVS supera ampliamente en el porcentaje de clasificación de los textos de Ingeniería a BI. En Trabajo Social, el método MVS, bajó considerablemente el porcentaje de clasificación respecto de la etapa de entrenamiento. En cuanto a esta área, el método BI, en esta fase predictiva, superó a MVS (80% vs. 54% respectivamente). Para el área de Psicología, la MVS es capaz de predecir correctamente el 93,33% de los textos académicos, bajando levemente respecto del porcentaje de entrenamiento. Sin embargo, este porcentaje supera ampliamente el 60,87% mostrado por el método BI. En cuanto al porcentaje promedio de clasificación, observamos que MVS supera a BI en un 10,16% diferencia explicada por el mejor rendimiento en la clasificación de los textos de Ingeniería y Psicología.

En síntesis, en la fase de prueba ambos métodos vieron reducida su capacidad de clasificación, sin embargo, MVS presentó un mejor desempeño general. Cabe señalar, que a pesar de lo anterior, este método no pudo clasificar adecuadamente los textos académicos correspondientes al área de Trabajo Social (confundiéndose la clasificación con el área de Psicología), en tanto que el método BI, clasifica efectivamente estos textos académicos.

3.3. Fase de clasificación general

En esta tercera fase se consideran la capacidad de clasificación general y la evaluación en términos de exhaustividad y precisión de ambos métodos, en relación a todos los textos pertenecientes al Corpus Académico PUCV-2006. En la Tabla 5 se presentan los porcentajes de clasificación general de los textos académicos de las cuatro áreas disciplinares en investigación, obtenidos a través del método BI.

Tabla 5. Porcentajes de clasificación en la etapa general

| % | Bayes Ingenuo | Máquina de Soporte de Vectores |
|----------------------------|---------------|--------------------------------|
| Ingeniería en Construcción | 83,87 | 90,32 |
| Química Industrial | 100 | 96,15 |
| Trabajo Social | 82,81 | 89,06 |
| Psicología | 58,95 | 97,85 |
| Promedio | 81,40 | 93,34 |

Como es posible observar, el método BI mantiene, como en todas las etapas anteriores, una correcta clasificación de todos los textos académicos del área de Química. En el área de Ingeniería el porcentaje de clasificación baja respecto de la etapa de entrenamiento, pero mejora notablemente en comparación con la etapa de prueba (26,7% más de textos correctamente clasificados). En cuanto al área de Trabajo Social en esta etapa, se presenta un porcentaje de clasificación muy similar al obtenido en las dos etapas anteriores. En el área de Psicología, también el porcentaje de clasificación es muy similar al obtenido en las otras etapas, aunque levemente mejor que en la etapa de entrenamiento (casi un 1%) y levemente peor que en la etapa de prueba (casi un 2%). Cabe señalar que el área de Psicología es la más débil en términos de la clasificación de textos académicos, utilizando el método BI. Por último, en esta etapa el porcentaje de clasificación general corresponde a 81,4%.

Para el caso de la MVS podemos notar que en Química nuevamente se presenta un alto porcentaje de clasificación correcta (96,15%), siendo este porcentaje muy similar al porcentaje de la etapa de entrenamiento y levemente menor al 100% obtenido en la etapa de prueba. En comparación con el método BI, este método clasifica los textos académicos del área de Química con cerca de 4% más de error, en esta etapa. En cuanto a Ingeniería, es de 90,32%, siendo este porcentaje levemente menor al de la etapa de entrenamiento, pero muchísimo mayor que el porcentaje obtenido en la etapa de prueba (33,18% mejor en la clasificación). Comparado con el método BI, el porcentaje de textos correctamente clasificados es mayor en un 6,45%. Para el área de Trabajo Social se presenta un porcentaje de 89,06% de corrección en la clasificación, siendo este porcentaje menor en casi 9% al de la etapa de entrenamiento, aunque muchísimo mejor (incremento de un 49%) que el de la etapa de prueba. En relación con el método BI, este porcentaje también es superior en un 6,25%. En Psicología, el porcentaje de clasificación adecuada de los textos alcanza al 97,85%, porcentaje que es levemente menor que el de la etapa de entrenamiento (menos de un 1%) y algo mayor que el de la etapa de prueba (2,40%). En comparación con el método BI, el MVS clasifica un 38,9% mejor los textos académicos de esta área. En términos de porcentaje de clasificación general para esta área, el MVS obtiene un 93,93% de correc-

ción en la clasificación. Este porcentaje es algo menor que el obtenido para la etapa de entrenamiento (cerca de 5%) y mayor que el de la etapa de prueba (17% más). En cuanto a la comparación con el método BI, el MVS obtiene un promedio porcentual mayor en 12% al BI. En general, sin considerar las disciplinas, el MVS clasifica correctamente 201 de los 216 textos (93%) en tanto que el método BI lo hace en 161 de los 216 textos (74,5%). Esta diferencia de 18,5% nos permite establecer que la Máquina de Soporte de Vectores clasifica mejor los textos académicos que el método Bayes Ingenuo.

A modo de síntesis de los resultados obtenidos hasta aquí, presentamos en el Gráfico 1 los porcentajes de textos académicos correctamente clasificados en cada una de las áreas, según cada método utilizado en cada una de las tres fases.

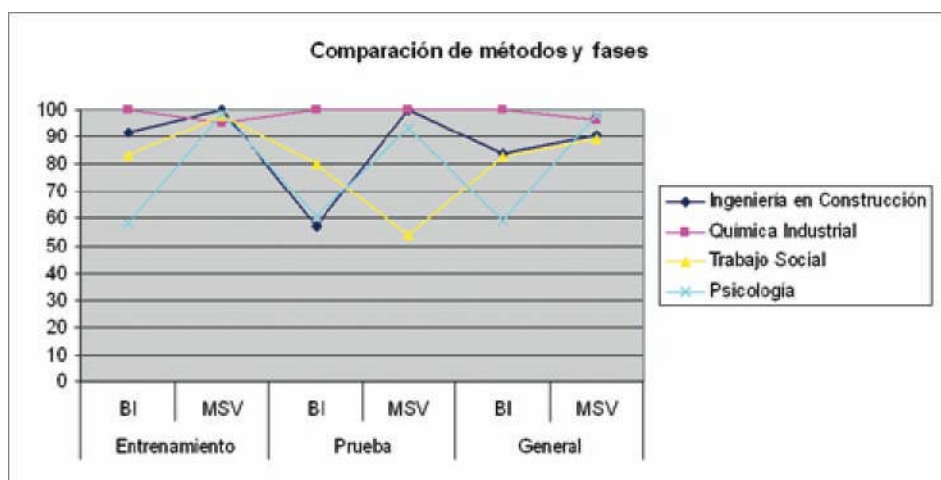


Gráfico 1. Comparación de métodos en cada una de sus fases

En este gráfico lo primero que se destaca es la consistencia con la que los textos del área de Química son clasificados correctamente, independiente del método utilizado y la fase de clasificación. Esto nos permite aseverar que las características léxico- semánticas de los textos académicos de esta área, los distinguen significativamente de las otras tres áreas disciplinares. Observamos, también, que los textos académicos del área de Psicología son mejor clasificados por el método MVS que por el BI, en cada una de las tres fases. En cuanto a los textos del área de Trabajo Social, notamos que es el método MVS el que mejor los clasifica, con excepción de la fase de prueba, en la que BI clasifica mejor; además, la clasificación presenta valores porcentuales muy estable en las tres fases. Para el área de Ingeniería, advertimos que BI varía fuertemente entre las fases de clasificación, ya que, en la fase de prueba baja considerablemente el correcto porcentaje de clasificación. Sin

embargo, observamos que el método MVS, en su fase de entrenamiento y general, logra clasificar muy bien los textos de esta área.

Ahora bien, si nos concentramos en la fase de clasificación general, se observa una notoria diferencia entre BI y MVS. El primer método, en esta fase, solo logra clasificar mejor los textos académicos de Química (área que, por lo demás, es en general muy estable). En cambio el método MVS, logra clasificar con altos porcentajes de acierto los textos académicos de las cuatro áreas disciplinares en investigación.

3.4. Evaluación de los métodos

En este apartado aplicamos las medidas de evaluación que nos permitan validar los resultados obtenidos por ambos métodos de clasificación. De este modo, como se mencionó anteriormente, se calcula la exhaustividad y precisión; así como también la medida F, que nos permite conocer la relación entre estos dos criterios (ver Tabla 6).

Tabla 6. Medidas de validación de los resultados obtenidos por ambos métodos

| Métodos | Bayes Ingenuo | | | Máquina de Soporte de Vectores | | |
|----------------------------|---------------|------|------|--------------------------------|------|------|
| | R | P | F | R | P | F |
| Medidas de validación | | | | | | |
| Ingeniería en Construcción | 0,84 | 0,76 | 0,8 | 0,9 | 0,97 | 0,93 |
| Química Industrial | 1 | 0,52 | 0,68 | 0,96 | 0,96 | 0,96 |
| Trabajo Social | 0,83 | 0,8 | 0,82 | 0,89 | 0,97 | 0,93 |
| Psicología | 0,59 | 0,85 | 0,7 | 0,98 | 0,91 | 0,94 |
| Promedio | 0,81 | 0,73 | 0,75 | 0,93 | 0,95 | 0,94 |

En cuanto a la evaluación del método BI, acorde con las medidas de exhaustividad y precisión, podemos observar en la Tabla 8 que para las cuatro áreas en estudio la exhaustividad del método es mayor que la precisión, siendo esto confirmado por la medida F. Esto quiere decir que, en general, este método tiende a extraer información relevante de los textos más que a entregar un alto grado de precisión en la clasificación.

Por su parte, para MVS se puede observar que el promedio de exhaustividad es levemente menor que el de precisión, siendo ambos mayores que los obtenidos por el método BI, esto implica que el método MVS clasifica de modo preciso y exhaustivo los textos académicos correspondientes a las disciplinas en estudio; además, la medida F nos permite confirmar

el equilibrio existente entre la exhaustividad y la precisión para este método.

En consecuencia, con lo observado en los resultados y los métodos de evaluación propuestos, podemos decir, entonces, que el método MVS (con el kernel RBF) clasifica de mejor manera los textos del Corpus Académico PUCV-2006 que el método BI, acorde con un grupo de lexemas de contenido semántico, compartidos entre las áreas, cuya variación sistemática en términos de frecuencia normalizada caracteriza a los textos de cada una de las cuatro disciplinas en estudio.

Conclusiones

El aporte del trabajo presentado en este capítulo ha sido demostrar la posibilidad de clasificar automatizadamente un gran número de textos disciplinares, utilizados en la formación académica de estudiantes universitarios en Chile. Particularmente, es interesante observar que el procedimiento, basado en un número muy reducido de palabras de contenido compartidas por los textos de las cuatro disciplinas en estudio, tenga buenos resultados con ambos métodos de clasificación. Esto permite establecer que la elección de este tipo de información lingüística es muy útil para ser utilizado por diferentes algoritmos, asegurando una clasificación confiable y relativamente simple de implementar en cualquier sistema computacional.

Además, es interesante establecer que las palabras de contenido, seleccionadas como variables útiles para trabajar con ambos métodos, presentan el mismo porcentaje de distribución según su categoría morfológica. Así, existe mayor preferencia por el uso de sustantivos (entre un 48% y un 54%), luego por los verbos (entre un 35% y un 38%) y, finalmente, por los adjetivos (entre un 11 % y un 14%). Por lo mismo, podemos aseverar que la categoría más útil para clasificar textos disciplinarmente son los sustantivos. Esto nos permite plantear que la variación en la frecuencia de tales sustantivos compartidos daría cuenta de su uso terminológico, y de las variaciones de sentido, con el que son empleadas en los diversos ámbitos disciplinares.

Lo anterior es consistente con la idea de que el uso de palabras individuales en la representación de los textos para tareas de clasificación y recuperación computacional suele funcionar mejor que representaciones más complejas de los textos (Zhang, Yoshida & Tang, 2008), aun cuando en este caso se haya enriquecido la información de las palabras a través del etiquetado morfológico. Dado lo anterior, cabe preguntarse ¿Cuánta es la información lingüística óptima para obtener buenos resultados? ¿Es posible utilizar información lingüística que supere el nivel de la palabra y aún así mantener buenos resultados en la clasificación?

En relación con las áreas disciplinares, es interesante destacar que los textos de

presentan un porcentaje de clasificación general muy alto en ambos métodos, lo que evidencia la existencia de un claro patrón cuantitativo de uso de los lexemas de contenido, asociado a los textos de esta especialidad. Esto permite suponer que serán de fácil identificación y clasificación en medios computacionales como la Internet o bases de datos digitales.

También es posible establecer que ambos métodos identifican un mayor número de textos clasificados traspuestos entre las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas (Trabajo Social y Psicología) que entre las disciplinas de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería (Química e Ingeniería en construcción). Esto debido a que existe una mayor relación disciplinar entre estas áreas, lo que se evidencia en el uso de patrones léxicos similares. Un ejemplo de ello son textos como *Teorías en Psicología Social* (Deutsch & Krauss, 1980), incluido en el corpus de Trabajo Social o *Psicología Social del Proceso de Organización* (Weick, 1982), incluido en el corpus de Psicología.

En cuanto a la comparación entre los métodos utilizados, MVS clasifica los textos del Corpus PUCV-2006 con un mayor grado de equilibrio entre precisión y exhaustividad (F 0.94) que el método BI (F 0.75). Esta diferencia se explica principalmente por tres razones:

- a) El BI, a pesar de presentar una excelente exhaustividad en los textos de Química (1), presenta una precisión muy baja (0.52). Esto implica que el método clasifica textos de otras disciplinas como si fueran de Química.
- b) La exhaustividad del BI en la clasificación de textos disciplinares de Psicología alcanza un 58.95% a diferencia del MVS que logra un 97.85%. Este resultado es interesante, pues a pesar de que ambos métodos confunden en un bajo porcentaje (BI 13% y MVS 2,15%) los textos de Psicología con los de Trabajo Social, el BI tiende a clasificar los textos de Psicología como si fueran de Química en un porcentaje importante (22.11%).
- c) MVS presenta un porcentaje promedio muy estable (94%) de exhaustividad y precisión en la clasificación de los textos en todas las áreas.

Dado lo anterior, la MVS es el método más adecuado para clasificar textos disciplinares en español, basados en un reducido número de lexemas de contenido compartido, presentando incluso un muy buen desempeño en áreas tan afines como Psicología y Trabajo Social. Esto se condice con los trabajos realizados con textos diversos en lengua inglesa (Joachims, 1998; Kang, 2005; Zhang, Yoshida & Tang, 2008) y algunos realizados en español (Solorio, Pérez-Coutiño, Montes-y-Gómez, Villaseñor-Pineda & López-López, 2005; Téllez, 2005).

En síntesis, los hallazgos presentados en este capítulo permiten pensar en la posibilidad de construir programas que identifiquen las palabras de contenido compartidas de grandes cantidades de textos disponibles digitalmente (en Internet, por ejemplo) y los clasifiquen disciplinarmente. Esto, sin duda, sería muy útil para construir y organizar corpus de textos

especializados o también para implementar y administrar bibliotecas virtuales para especialistas disciplinares o estudiantes de diferentes niveles de formación académica.

Por último, proyectamos avanzar en la descripción de los textos académicos de estas cuatro disciplinas con mayor profundidad y detalle, utilizando métodos de tipo empírico con grandes cantidades de textos, tal como lo hemos venido realizando en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, desde hace ya varios años (Parodi & Venegas, 2004; Venegas, 2005; Cademártori, Parodi & Venegas, 2006; Parodi, 2006a y c; Venegas, 2006). En particular, proyectamos utilizar el método MVS en la clasificación de textos académicos, ya no solo considerando el ámbito disciplinar sino que también el género textual al que pertenecen.

C apítulo 7

La organización retórica
del género Manual:
¿Una “colonia
encadenada”?

Giovanni Parodi

Introducción

La caracterización de los géneros discursivos y sus variaciones a lo largo de las disciplinas es una preocupación relativamente reciente en los ámbitos lingüísticos. Si bien los afanes en búsqueda de taxonomías más o menos rigurosas desde una mirada más bien textualista cuentan con una data mayor, la aceptación consensuada de la teoría del género desde aproximaciones basadas en amplios corpus de textos completos solo en los últimos tiempos enfrenta un fuerte desarrollo. En este sentido, la descripción profunda, desde base empírica robusta, de géneros académicos especializados en ámbitos disciplinares diversos se constituye en un desafío necesario.

Resulta impresionante la cantidad de manuales que circula en formato papel y electrónico en los ámbitos universitarios, así como en la diversidad de disciplinas en que se utiliza como medio fundamental de acceso al conocimiento especializado. No obstante ello, existe escasa información e investigación acerca del Manual (el cual ha sido definido previamente en el Capítulo 2 de este volumen), tanto desde un punto de vista teórico como aplicado. De acuerdo a los datos empíricos de los Corpus PUCV-2003 y PUCV-2006, el Manual es precisamente uno de los géneros escritos que mayor impacto presenta en ciertas áreas de la educación técnico-profesional, así como en la universitaria de pregrado (Parodi, 2004, 2005a, 2007b, 2008a, c y d; Parodi & Gramajo, 2003). Este género ocupa un espacio

importante dentro del total de ambos corpus (33% y 26%, respectivamente). Estos hechos dan cuenta no solo de su ocurrencia relevante como medio de acceso al conocimiento especializado, sino también del modo en que su propósito comunicativo predominante se ejerce. Dicho propósito busca ofrecer un camino iniciático al conocimiento dentro de un área de especialización y facilitar la construcción de una representación mental de ese conocimiento específico.

Históricamente, el estudio de la organización retórica de los géneros discursivos ha estado restringido solo a unos pocos géneros y se ha concentrado en particular en el artículo de

investigación científica (AIC). Desde el trabajo pionero de Swales (1981), este género ha sido explorado profusamente en diversas lenguas, pero con especial énfasis en inglés. Es muy probable que la alta concentración de investigaciones en torno a este género, debido en parte a su función fundamental como medio de comunicación científica, haya opacado la indagación de la estructura retórica de otros géneros. Así, se constata que existe menor indagación de la organización retórica de otros géneros académicos y profesionales, aun- que no ausencia total (e.g. Dudley-Evans, 1986; Bazerman, 1988; Crismore, 1989; Bhatia, 1993, 1997b, 2004; Bunton, 2002; Barbara & Scott, 1999; Biber, Connor & Upton, 2007).

Comparativamente, más escasa ha sido la investigación en lengua española. Nuevamente se detectan trabajos en torno al AIC (Ciapuscio, 1996; Ciapuscio & Otañi, 2002; Acosta, 2006), pero pocas investigaciones han indagado profundamente otros géneros. Algunos trabajos son, por ejemplo, los de Núñez (2004), Núñez, Muñoz y Mihovilovic (2006) y Espejo (2006) quienes abordan el estudio del denominado Informe, los de Cubo de Severino (2005a) quien coordina diversas investigaciones en torno a las principales clases del discurso académico- científico, los de Moss y Chamorro (2008), González (2007) y King (2007), quienes se enfocan en los manuales escolares secundarios, y los de Bolívar (1999, 2000) quien ha indagado en el análisis de resúmenes de investigación para congresos. Este escenario revela un nicho interesante para el estudio del género Manual en lengua española.

Como una forma de aportar a llenar el nicho descrito, la investigación de que damos cuenta en este capítulo tiene por objetivo general identificar y describir la organización retórica del género Manual, basado en una parte del Corpus PUCV-2006. Este subcorpus incluye un total de ciento veintiséis manuales recolectados en cuatro disciplinas: Trabajo Social, Psicología, Ingeniería en Construcción y Química Industrial. De modo más específico, identificamos y describimos las movidas retóricas del género Manual. También describimos los propósitos comunicativos de cada una de las movidas y pasos identificados y presentamos ejemplos representativos desde diversas disciplinas. Se introduce y justifica un nuevo ma-

cronivel dentro del enfoque de análisis, el cual se hace necesario para la mejor descripción de una unidad discursiva extensa como es normalmente la que involucra a este género; a esta hemos denominado “macromovida”. Hacia el final del trabajo respondemos la pregunta que se incrusta en el título del capítulo y explicamos por qué el Manual tendría una organización retórica que denominamos “colonia encadenada”.

1. Marco de referencia

1.1. El Manual como género discursivo

Existe cierta polisemia respecto del término *Manual*, dado que se aplica tanto a manuales académicos universitarios, a manuales de procedimientos técnicos, a folletos de instrucciones, como a manuales escolares de educación primaria y secundaria. También es posible una subclasificación del mismo en diversos subtipos. Ciertamente, aquí se aplica la idea de sistema de géneros, colonias de géneros o macrogénero con variaciones internas. En este trabajo, no indagamos acerca de las diversas acepciones ni de las subclasificaciones posibles de este género discursivo, sino que partimos de un concepto restringido guiado en parte por el propósito comunicativo que este género cumple en el ámbito de formación universitaria, los participantes involucrados y la organización discursiva que presenta. Una definición específica junto a su caracterización se encuentra en el Capítulo 2 de este volumen.

Llegado el momento de estudiar el Manual, se comprueba cuán escasa o nula atención ha recibido este género discursivo. Más difícil aún resulta encontrar investigaciones que hayan abordado la descripción retórica de los manuales universitarios en lengua española y no sean estudios de textos escolares de primaria y secundaria. Género un tanto diferente al Manual universitario. En efecto, este tipo de Manual escolar (también llamado libro de texto) ha recibido mayor atención (Moss & Chamorro, 2008; González, 2007; King, 2007), en comparación con el Manual académico universitario. Una investigación pionera para la lengua española la constituye el trabajo de Cubo de Severino (2002, 2005b). Sus hallazgos establecen un primer punto de partida tanto para la descripción de algunas movidas retóricas como también para un acercamiento a posibles dificultades de comprensión involucradas en su procesamiento. Lamentablemente, en nuestra opinión, estos trabajos arrancan de una muestra reducida de manuales (15) en la que se entrecruzan aleatoriamente diversos dominios y subdominios disciplinares (lingüística, economía, geografía, medicina y psicología), con una cierta tendencia a la homogeneización entre todos ellos. En parte, esto hace que los resultados no sean altamente proyectables ni extrapolables. Ello pone de manifiesto la necesidad creciente de contar con indagaciones en que se exija un corpus representativo y en las cuales sea factible aislar claramente cada subcorpus; por ejemplo,

por disciplina, con el fin de conocer similitudes y diferencias específicas.

1.2. La organización retórica del Manual: El enfoque de las movidas retóricas

Como es bien sabido, el estudio de los géneros a partir de las movidas retóricas fue originalmente implementado por Swales (1981, 1990, 2004) para describir funcionalmente un apartado o sección del artículo de investigación científica. Este enfoque, que busca la operacionalización de un texto en segmentos específicos e identifica propósitos comunicativos particulares, nació con el objetivo educativo de apoyar la enseñanza de la escritura y la lectura académica en hablantes no nativos del inglés. La idea de explicitar la estructura de movidas y pasos retóricos de un género y de identificar cada propósito asociado constituye un aporte para los no iniciados y para los no miembros de una comunidad discursiva. Especialmente si se parte del supuesto de que los miembros expertos de una comunidad reconocen los propósitos de un género particular que vehicula convenciones y opera restricciones funcionales de los textos que dan forma a un determinado género.

El análisis de las movidas de un género busca determinar los propósitos comunicativos de un texto por medio de la categorización de diversas unidades de acuerdo a los propósitos comunicativos particulares de cada una de ellas. Cada una de estas movidas en que se segmenta un texto constituye una sección que revela una función comunicativa específica, pero que está ligada y aporta al propósito comunicativo general del género. La organización singular de las movidas de un género es la propiedad que lo hace tal y lo distingue de otros. Esta organización global es controlada por los propósitos comunicativos subyacentes, los que se van articulando progresivamente en un todo que se realiza de forma lingüística. Es esta estructura subyacente e incrustada en la superficie textual la que el investigador debe hacer visible a través de la identificación de las diversas movidas y pasos retóricos.

En el siguiente esquema se intenta capturar la idea clásica de una integración progresiva de los propósitos comunicativos específicos y de los pasos incrustados en movidas que a su vez van conformando el género.

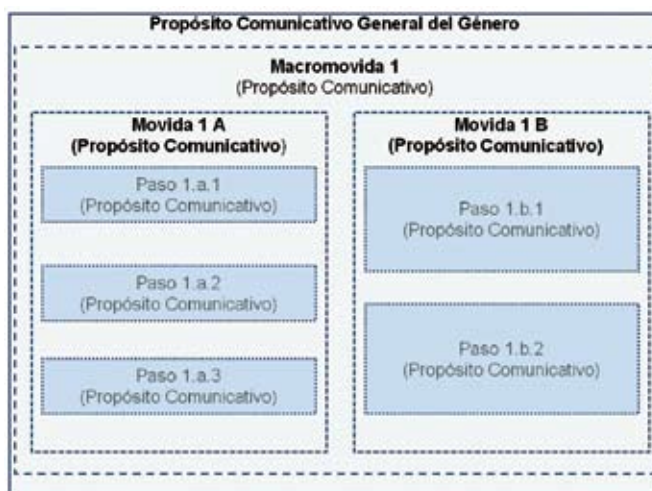


Figura 1. Diagrama de posible estructura retórica jerárquica de un texto

Como se aprecia en la Figura 1, el número de movidas y de pasos en un texto o sección no tiene reglas fijas de ocurrencia o de incrustación, pues no existe necesariamente relación entre las estructuras retóricas y funcionales y la estructura formal de un texto. Esta es una cuestión que, por un lado, tiene que ver con el nivel de abstracción que se persiga en la determinación de cada propósito comunicativo; esto es, si se busca un análisis extremadamente pormenorizado, es factible llegar a atomizar cada proposición del texto en un paso o movida, pero si se establece un análisis en un grado más amplio, el número de funciones y macrofunciones puede disminuir importantemente. Por otro lado, la no existencia de reglas exactas para la aplicación de este enfoque implica que cada investigador no necesariamente procede a través de un conjunto de fases previas y claramente determinadas. En lo que respecta a esta investigación, en el apartado Metodología, describiremos las etapas que ejecutamos para llevar a cabo nuestro estudio empírico.

Al respecto, cabe señalar que tanto Swales (1981, 1990, 2004), Bhatia (1993, 2004), Kwan (2006) como Biber, Connor y Upton (2007) proponen útiles orientaciones de cómo llevar a cabo una identificación funcional de los movidas desde una perspectiva del análisis textual. En todos ellos, con mayor o menor detalle, se ofrecen claves y procedimientos para ejecutar un estudio de los propósitos comunicativos de un texto y de su segmentación en unidades discursivas menores. En todo caso, vale la pena destacar que en ninguno de estos trabajos se deja absoluta claridad del proceso detallado, pues no es posible precisar a priori los límites lingüísticos de una unidad discursiva ni su propósito comunicativo. Queda claro, entonces, que esta es una cuestión que cada investigador debe enfrentar basado en su experiencia con el género en estudio y desde lo que se domina un “enfoque de arriba-

abajo" y "guiado por el corpus" (Tognini-Bonelli, 2001; Thompson & Hunston, 2006; Biber et al. 2007). Del mismo modo, soporte fundamental de este enfoque metodológico es la triangulación de los datos a través de consulta a pares expertos. Ello debe ocurrir tanto durante el proceso de elaboración de las primeras descripciones como en la validación final de la grilla de codificación de movidas y pasos así como de los propósitos comunicativos correspondientes. Esto es lo que se conoce también como confiabilidad por medio de jueces expertos y resulta ser un apoyo para la contrastación y validación de los juicios del investigador (Hatch & Lazaraton, 1991).

2. La investigación

Como se anticipó al inicio de este capítulo, el objetivo de esta investigación es identificar describir las movidas y los pasos retóricos que constituyen el género Manual a partir de un corpus de textos pertenecientes a cuatro carreras de formación universitaria de pregrado (Psicología, Trabajo Social, Química Industrial e Ingeniería en Construcción,), divididas en dos ámbitos científicos (Ciencias Sociales y Humanas (CS&H) y Ciencias Básicas e Ingeniería (CB&I)). Nos interesa también identificar los propósitos comunicativos de cada movida y paso y entregar ejemplos que ilustren el foco de cada análisis. Nos lleva a ello el interés por descubrir los mecanismos que abren el acceso al conocimiento disciplinar especializado y conocer los medios a través de los cuales los futuros miembros de una comunidad discursiva se inician en el camino de especialidad.

En el capítulo siguiente se indaga acerca del factor disciplinariedad y su repercusión sobre la organización retórica del género Manual.

2.1. Descripción del corpus

Dentro del Corpus Académico PUCV-2006, el Manual es el segundo género en ocurrencia (126 textos: 26% del total). Lo precede solo el Texto Disciplinar (270 textos: 55% del total). Un hallazgo relevante lo constituye el hecho de que de los nueve géneros identificados en el Corpus Académico PUCV-2006, el Manual es el único que cruza las cuatro disciplinas en estudio.

La distribución numérica de los manuales por carrera es la siguiente:

Tabla 1. Constitución numérica del corpus

| Carrera | Nº Textos | | Nº Palabras | |
|---------------------------------|-----------|----|-------------|------------|
| Psicología (PSI) | 31 | 46 | 4.925.931 | 7.391.678 |
| Trabajo Social (TS) | 15 | | 2.465.747 | |
| Química Industrial (QUI) | 31 | 80 | 9.161.146 | 16.097.358 |
| Ingeniería en Construcción (IC) | 49 | | 6.936.212 | |
| Totales | 126 | | 23.489.036 | |

En primer lugar, vale la pena enfatizar que esta constitución del corpus no presenta carácter intencionado en ninguna instancia. La recolección siguió estrictos procedimientos y el propósito siempre fue alcanzar el universo de los textos que se entregaban como lectura obligatoria y optativa a los alumnos en formación en las cuatro carreras universitarias durante el total de años de cada currículo; por ello, la naturaleza del corpus es altamente ecológica. Todos estos materiales están disponibles como documentos electrónicos a través de nuestro sitio web El Grial, en donde los textos se encuentran etiquetados morfosintácticamente (www.elgrial.cl). Mayores detalles respecto de la génesis y de las consultas posibles a través de la interfaz El Grial, se encuentra en Parodi (2006a).

En cuanto a la distribución numérica de los manuales, resulta interesante apuntar su carácter diverso dentro del corpus. En todo caso, es evidente que, dado el alto número de textos sea en una u otra disciplina, este género se revela como una importante fuente de conocimientos disciplinares en la formación de estos estudiantes. Así, en cuanto al número de palabras, este subcorpus de manuales dentro del Corpus PUCV-2006 representa el 41,5% del total. Estas cifras revelan que enfrentamos textos de extensión importante, pues el número de palabras promedio por texto alcanza las 165.00 palabras. Este se constituye en otro dato más a considerar para el estudio de la organización retórica del género, dado que redundará en el análisis de los propósitos comunicativos más específicos de los núcleos textuales.

2.2. Metodología de análisis

2.2.1. Algunas precisiones preliminares

En primer lugar, cabe señalar que la metodología empleada para este estudio se sitúa entre los enfoques denominados descendentes y ascendentes. Por ello, es una metodología complementaria y no excluyente. En este sentido, esta opción metodológica podría, siguiendo a Biber y colaboradores (2007) y a Baker (2006), no corresponder exactamente a ninguno

de los dos enfoques metodológicos alternativos propuestos por estos autores: enfoque "de arriba-abajo" (descendente) y enfoque "de abajo-arriba" (ascendente). En pocas palabras, con estos términos se apunta a una metodología deductiva versus una inductiva. En la primera, la indagación arranca de categorías previamente delimitadas, del conocimiento previo del investigador; por el contrario, en la segunda, las categorías emergen exclusivamente a partir de los datos, son "guiadas por los datos".

En este contexto, no coincidimos con las distinciones que Biber y colaboradores (2007) establecen entre lo que denominan "análisis del discurso" y "enfoques basados en corpus". Ello pues se opone uno y otro enfoque de modo excesivamente reduccionista al circunscribir, por un lado, al "análisis del discurso" a metodologías "de arriba-abajo" y, por otro, al "enfoque basado en corpus" a metodologías "de abajo-arriba". En este sentido, no estamos de acuerdo entre la división estricta que Biber y colaboradores (2007) postulan entre ambos enfoques (uno "de arriba-abajo" y otro "de abajo-arriba"). Del mismo modo, tampoco concordamos con Baker (2006) en las supuestas cuatro ventajas de un enfoque "basado en corpus" como opuesto a un análisis "de arriba-abajo". No parece aceptable asimilar un estudio desde el análisis del discurso a una investigación exclusivamente inductiva, con corpus pequeños, aleatorios y ejemplares; con análisis impresionísticos y prejuiciados y con escasa triangulación de datos. Por el contrario, tampoco parece justo enfatizar que únicamente los estudios desde "enfoques basados en corpus" y con metodologías "de arriba-abajo" impongan mayores restricciones a nuestros prejuicios cognitivos, desplieguen mayor focalización en los datos que en la interpretación de los mismos, se basen en textos digitales y en grandes corpus y reduzcan así la manipulación de los textos seleccionados.

En nuestra opinión, defendemos un análisis basado en amplios corpus de textos completos, no mutilados, ecológicamente recolectados y con el mayor grado de representatividad posible. Abogamos así por métodos con precisión y que permitan la replicabilidad de los procedimientos y de las categorías alcanzadas. Para ello, defendemos una complementariedad de enfoques deductivos e inductivos. Esto justifica que en esta investigación optemos por una perspectiva compartida, de corte deductivo-inductivo. En ella, el investigador no está desprovisto de sus conocimientos previos en el momento del análisis, pero es el texto el que guiará la segmentación y hará emerger los propósitos comunicativos subyacentes a la estructura lingüística. Son éstos propósitos, los que están en la mente del investigador y forman parte de su conocimiento; gracias a ello puede reconocerlos en el texto. Por el contrario, la configuración de estos propósitos comunicativos en una red específica cuestiona que no exista previamente en la mente del investigador; es así una organización que surge del texto y que el analista debe identificar, explicitar y codificar. De este modo, se aprecia el balance que se va produciendo entre los datos del texto y los datos que provienen del investigador.

2.2.2. Las fases metodológicas del análisis

Los ciento veintiséis manuales en estudio se encuentran en formato papel y en formato electrónico. Su análisis se realizó empleando ambas versiones, dependiendo -en parte- de la fase en ejecución. Inicialmente se marcó en papel los pasajes de cada texto que re- presentaban movidas particulares y, posteriormente, se les identificó, marcó y separó en el archivo digital, llegando así a contar con documentos electrónicos independientes por movida.

Como se decía más arriba, un aspecto importante de este análisis lo constituye el conocimiento previo del investigador. Por ello, su experiencia y su conciencia de los propósitos comunicativos subyacentes juegan un rol central en el proceso de segmentación de los textos e identificación de categorías funcionales. Estos segmentos funcionales pueden co- rresponder, en algunos casos, a unidades estructurales del texto claramente identificable, como es caso del Índice de Contenidos; en otros casos, pueden corresponder a trozos del texto menos determinados lingüísticamente y cuyo propósito comunicativo es más difuso de ubicar: por ejemplo, los agradecimientos del autor como parte de la unidad estructural Prólogo o Prefacio. Así, las funciones que una unidad semántico/estructural puede desem- peñar descansan -en principio- sobre el juicio experto del analista. Tal como se anticipó, esta primera codificación debe ser validada o ajustada a partir del análisis de otros exper- tos evaluadores y de las propias revisiones que el investigador reitera.

Otro aspecto también relevante en el proceso de análisis es la conciencia y decisión del grado de abstracción que se aplicará en la segmentación de las unidades funcionales. Tal como se comentó en el apartado Descripción del Corpus, la extensión de los textos que dan forma al género Manual es considerable (promedio de 165.000 palabras por texto). Ello impone un nivel de abstracción superior al que posiblemente se aplica cuando se tra- baja con géneros o con solo secciones de un texto que tradicionalmente son breves (1.000 a 4.000 palabras promedio). En la literatura disponible no se constata un estudio previo similar a este en que se realice un registro completo de textos de estas dimensiones. Por ello, el asunto de tomar conciencia de un grado de abstracción mayor y decidir aplicarlo a cada texto en estudio se constituye en un principio complejo, pero que el investigador y el equipo debe asumir cuidadosamente.

A continuación, presentamos una tabla en que se reseña las cuatro etapas (subdivididas en un total de doce fases metodológicas), aplicadas para describir las movidas retóricas de los manuales del Corpus Académico PUCV-2006. Esta tabla da cuenta resumida de cada procedimiento particular llevado a cabo. También es posible, a partir de ella, construir una mirada global del trabajo efectuado.

Tabla 2: Descripción de las etapas y fases del análisis

| | |
|--|--|
| ETAPA 1: Configuración del marco de análisis | Se realiza un análisis preliminar a partir de un microcorpus para la construcción de una primera tabla de criterios |
| Fase 1.1: Identificación de unidades discursivas | A partir de una lectura analítica inicial, se identifica un conjunto de unidades discursivas |
| Fase 1.2: Determinación del foco de observación | Se establece el grado de abstracción para la observación de los propósitos comunicativos constituyentes del género |
| Fase 1.3: Primera ecualización | Revisión y ajuste de la relación entre el foco de observación y las unidades discursivas identificadas |
| Fase 1.4: Asignación de propósitos comunicativos | Se asocia cada unidad discursiva identificada a un propósito comunicativo |
| Fase 1.5: Producción de etiquetas | Se asigna una etiqueta a cada unidad discursiva identificada de acuerdo al propósito comunicativo que, eventualmente, cumple |
| Fase 1.6: Identificación del propósito comunicativo general | Se determina el propósito comunicativo general del género de acuerdo al conjunto de propósitos comunicativos previamente identificados |
| Fase 1.7: Diseño de primera tabla de criterios | En base a las fases anteriormente desarrolladas, se diseña una primera grilla de clasificación en términos de macromovidas, movidas y pasos |
| ETAPA 2: Extensión y ajustes | Se realiza la aplicación de la tabla de criterios al total del corpus y se efectúan eventuales modificaciones |
| Fase 2.1: Aplicación de la tabla de criterios | Se aplica la tabla de criterios a la totalidad de los textos del corpus |
| Fase 2.2: Segunda ecualización | A partir de la aplicación, se lleva a cabo las modificaciones necesarias en la tabla de criterios. Ello implica la inclusión o exclusión de algunas macromovidas, movida y/o pasos |
| ETAPA 3: Validación de la tabla de criterios | Se realiza un proceso de triangulación para establecer la confiabilidad del instrumento |
| Fase 3.1: Establecimiento de la confiabilidad del instrumento | Se procede a la triangulación de la tabla de criterios por parte de tres evaluadores expertos a partir de su aplicación a un microcorpus |

| | |
|---|--|
| Fase 3.2: Tercera ecualización | A partir de la triangulación, se llevan a cabo ajustes en la tabla de criterios para resolver las discrepancias emergentes a partir del análisis de los pares expertos |
| ETAPA 4: Establecimiento de la ocurrencia de las categorías funcionales | Se aplica el instrumento definitivo a la totalidad del corpus con el fin de establecer la cuantificación de la ocurrencia de las movidas y pasos |
| Fase 4.1: Cuantificación | Se cuantifica la ocurrencia de cada movida y paso en cada texto constituyente del corpus |

Como se puede apreciar, estas doce fases han guiado nuestro análisis y orientado los procedimientos de trabajo. Ellas también pueden servir de guía para quienes deseen realizar un estudio similar. Cabe señalar que estamos conscientes de que algunas de ellas implican un grado de subjetividad y que el investigador debe tomar decisiones a medida que cada fase se va ejecutando. Tanto el equipo de investigación así como los jueces del proceso de triangulación constituyen un soporte fundamental para afianzar el análisis y la determinación de categorías y definiciones.

2.2.3. Confiabilidad por medio de pares evaluadores

Respecto de la confiabilidad de la tabla de criterios y especificaciones, se trabajó con tres jueces evaluadores (Hatch & Lazaraton, 1991). Estos realizaron la revisión de la pauta y cada uno de ellos la aplicó al un microcorpus de total de manuales. El objetivo perseguido era contar con una medida que asegurara la consistencia y el acuerdo para la propuesta elaborada por el investigador y su equipo de investigación. Ello fortalece los datos empíricos y brinda mayor objetividad a los resultados.

En cuanto a la confiabilidad por medio de jueces expertos, cabe señalar que se alcanzó un alto acuerdo (sobre el 87%) entre los evaluadores que revisaron la pauta de codificaciones y las correspondientes rúbricas (Hatch & Lazaraton, 1991). Esto quiere decir que nos cercioramos de que cada uno de los tres evaluadores comprendiera del mismo modo las definiciones de cada macromovida, movida y paso, y de los propósitos identificados para cada una. Esto fue fundamental para que ellos identificaran y alcanzaran acuerdo en las mismas unidades discursivas y revisaran con criterios idénticos los propósitos específicos elaborados. Para el cálculo estadístico de estos procedimientos de confiabilidad, se empleó el sistema más básico y conocido para este fin: una tabla con acuerdo por porcentajes. De este modo, se construyó una tabla por movida y paso y se pidió a cada evaluador consignar su acuerdo o desacuerdo en ella.

Por otra parte, cada evaluador elaboró un breve reporte en que consignó comentarios acerca de la pauta, los nombres empleados, las descripciones propuestas, etc. También

llevaron a cabo un reporte de la aplicación de la pauta al total de los textos para la cuantificación de las ocurrencias.

3. Resultados y discusión

En la primera parte de este apartado, entrego los resultados de la identificación de la estructura retórica del Manual y de las movidas y pasos encontrados. También apporto una definición de los propósitos comunicativos para cada uno de ellos. Como una forma de entregar una mirada a través de las disciplinas, se ejemplifican algunos de los pasos a partir de los textos el corpus.

Un aspecto novedoso del análisis efectuado es la identificación aproximada del apartado estructural en que ocurre cada movida. Ello permite relacionar tentativamente los propósitos comunicativos y la distribución estructural de cada Manual. Esta información se consigna en las tablas siguientes.

3.1. Descripción retórica general del Manual

Una primera cuestión fundamental de los resultados obtenidos en esta investigación dice relación con el modelo retórico organizacional presentado en la Figura 1 de este capítulo. En aquel esquema se indicaba que la estructura de incrustaciones progresivas de propósitos comunicativos se operacionalizaba o bien desde el propósito general del género a través de movidas y pasos o desde lo particular a lo general. Una distinción innovadora a este modelo inicial la constituye la creación del concepto y término “macromovida”. Ella permite dar cuenta de mejor modo de: a) la extensión de los textos que componen este género, b) el mayor nivel de abstracción implícito en el análisis, y c) la organización funcional recursiva de ciertas secciones obligatorias.

Como se sabe, una movida ha sido definida como una unidad discursiva que desempeña una función específica en un texto. Así, cada movida tiene un propósito comunicativo particular y contribuye al propósito comunicativo global del género. En este sentido, al acuñar el término “macromovida”, buscamos definir una unidad discursiva de mayor jerarquía que la que comprende una movida. Ello lleva implícito una mirada de mayor abstracción en la determinación del propósito comunicativo que sirve a la macromovida. Estos macropropósitos tienen un carácter inclusivo respecto de otros propósitos más delimitados. De este modo, cada macromovida cumple un propósito comunicativo como parte de un género y, en conjunto, el total de las macromovidas da forma a la organización global del texto.

Esto quiere decir que el análisis de la estructura funcional del Manual revela una organización compleja multiniveles, la cual exige distinguir un macropropósito que engloba a un conjunto de movidas más específicas y, a su vez, a pasos más detallados. Esta organiza-

ción mayor también permite distinguir componentes nucleares y componentes satelitales del género en estudio. La detección e inclusión de este nivel más abstracto y de mayor jerarquía, cuyo macropropósito comunicativo permite describir de modo más preciso la organización global del género y segmentar así en unidades menores cada macropropósito, conduce a una estructura retórica global más transparente tanto para su análisis como para su posible aplicación educativa.

A continuación, la Figura 2 muestra el proceso de segmentación, presentado de modo jerárquico.

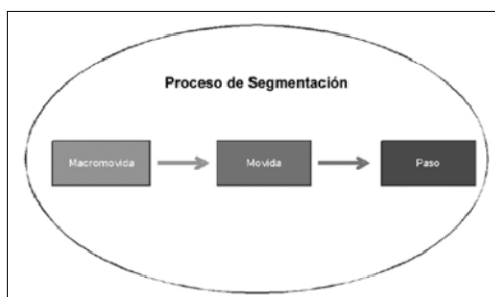


Figura 2. Proceso de segmentación de componentes funcionales del Manual

A partir de este procedimiento, nuestro análisis permite identificar tres macromovidas en el Manual, cada una a su vez organizada en un conjunto de diez movidas y otros tantos pasos más específicos. Las macromovidas involucran categorías más amplias y abstractas que especifican o incluyen en su interior distinciones más acotadas y especializadas. La Figura

3 ofrece un ejemplo del nuevo modelo emergente a partir de los datos revelados por el análisis del corpus en estudio. Este nuevo modelo es una re-elaboración de la Figura 1, el cual corresponde a lo que podemos llamar "modelo clásico".



Figura 3. Diagrama de posible estructura retórica jerárquica de un texto con macromovidas

Ahora bien, el análisis de los datos ha permitido identificar tres macromovidas retóricas fundamentales en el género Manual: **Preámbulo**, **Conceptualización y Ejercitación** y **Co- rolario**. Cada una de estas se operacionaliza en movidas y, más específicamente, en ciertos pasos (tal como se aprecia a modo de ejemplo en la Figura 3). Algunas de estas movidas y/o pasos constituyen categorías nucleares mientras que otros desempeñan un carácter claramente satelital. Esto quiere decir que se distinguen algunas categorías obligatorias y que son altamente constitutivas de este género, mientras que existen otras que pueden ser opcionales. Ello revela que el género Manual se construye a partir de un grupo de ma- cromovidas, movidas y pasos que le dan el carácter de tal, pero que la indagación empírica ha demostrado la existencia de ciertas categorías de menor jerarquía (movidas y pasos) no siempre presentes en el corpus de textos indagados o, más bien, con menor ocurrencia.

Del mismo modo, ha emergido una macromovida que se reitera recursivamente y da forma al núcleo central de este género, es decir, la estructura organizacional del Manual muestra que la denominada **Conceptualización y Ejercitación** se despliega progresivamente a lo largo de cada texto dando origen a una característica muy prototípica de este género. Esta macromovida no tiene una ocurrencia numérica predeterminada y se producirá tantas veces como el contenido de cada texto lo requiera. En la Figura 4 se identifican las tres macromovidas y sus respectivas movidas constitutivas.



Figura 4. Macromovidas y movidas del Manual

Según se aprecia, existe una organización variable entre cada macromovida. Mientras el primero se despliega en cuatro movidas, los siguientes lo hacen en tres respectivamente. Ello muestra la no existencia de reglas fijas ni procedimientos estándares en la organiza- ción discursiva de un género. En la siguiente tabla se entrega un análisis más pormenoriza- do y con mayor información, pero aún sin especificar los pasos específicos de cada movida. Esta tabla resume la organización retórica global de este género, entrega definiciones y

explícita macropropósitos, descripciones de movidas y los pone en relación con una estructura textual aproximada.

Tabla 3. Organización retórica global del género Manual
(3 Macromovidas y 10 Movidas)

| Macromovida 1: Preámbulo | | Presentar el libro de modo inicial y entregar informaciones útiles para la lectura de la |
|--|---|--|
| Nombre Movida | Descripción | Estructura |
| Movida 1.1 Contextualización | Poner en relación el texto, comentar sus contenidos y agradecer | Prólogo/Prefacio |
| Movida 1.2 Organización de Contenidos | Mostrar el contenido del libro y su organización temática | Índice Temático/ |
| Movida 1.3: Organización de Recursos | Apoyar la comprensión del contenido del libro | Índice o Tabla de Símbolos y Abreviaturas |
| Movida 1.4: Presentación | Entregar antecedentes, contexto y objetivo del texto, orientando al | Introducción |
| Macromovida 2: Conceptualización y | | Entregar conceptos y definiciones, con ejemplos, problemas y soluciones |
| Nombre Movida | Descripción | Estructura |
| Movida 2.1: Definición de Conceptos | Describir y explicar procesos, objetos u otros | Capítulos |
| Movida 2.2: Puesta en Práctica | Presentar tareas prácticas basadas en los contenidos revisados en la sección | Ejercitación |
| Movida 2.3: Recapitulación | Listar ideas globales | Resumen |
| Macromovida 3: Corolario | | Complementar y profundizar el contenido central |
| Nombre Movida | Descripción | Estructura |
| Movida 3.1: Soluciones y Respuestas | Indicar las soluciones a los ejercicios y brindar respuestas a los problemas de cada capítulo | Soluciones y respuestas |
| Movida 3.2: Especificaciones | Apoyar la comprensión de términos, unidades y abreviaturas | Anexos/Apéndices/ Glosario/ |
| Movida 3.3: Guías | Ofrecer fuentes bibliográficas y apoyar la búsqueda de materias a través de una guía alfabéticamente ordenada | Índice por Materias o Índice Analítico/ Bibliografía |

Tal como se anticipó, en esta tabla se consignan las tres macromovidas y las diez movidas más específicas. En ella, la Macromovida 1 **Preámbulo** incluye cuatro movidas, la Macromovida 2 **Conceptualización y Ejercitación** acoge a tres movidas y, por último, la Macromovida 3 **Corolario** se despliega en otras tres movidas.

Lo primero que llama la atención, aunque no sorpresivamente, es la clara distribución de las macromovidas en función de producir un género muy focalizado en lo pedagógico y con claros recursos didácticos. Las tres macromovidas son una prueba de ello. El inicio se despliega por medio de un **Preámbulo** en el cual se aportan claves esenciales para la comprensión del texto y se brindan orientaciones precisas para la lectura del mismo. También es valioso destacar la especial preocupación por la audiencia a quien va dirigido, ya que se entregan explícitamente los objetivos, procedimientos, índices y otros recursos didácticos que orientan la lectura y aprendizaje a partir del texto.

La siguiente macromovida, denominada **Conceptualización y Ejercitación**, se constituye

-sin lugar a dudas- en el corazón del género Manual y revela su función prototípica, cual es, “entregar conceptos y definiciones, con ejemplos, problemas y soluciones”. Esta macromovida se revela así como el núcleo del género y ejecuta el macropropósito más relevante. La identificación de esta macromovida muestra la importancia de haber incluido este nivel más global y jerárquico en el análisis. Ello permite hacer emerger una categoría que posiblemente en un análisis más detallado no habría sido detectada.

Esta macromovida, a través de tres movidas, lleva a cabo lo fundamental del género en cuestión y logra condensar lo sustancial de cada texto que pone en práctica este género discursivo. Como veremos más adelante, es posible argumentar que las dos primeras movidas se constituyen en categorías importantes: Movida 2.1 Definición de conceptos (DC) y Movida 2.2 Puesta en Práctica (PP).

Tal como se aprecia en la Figura 5, el núcleo **Conceptualización y Ejercitación** se repite cíclicamente a lo largo de los manuales y aporta unidad y sustento al género, construyendo una organización espiralada. Estas macromovidas se repiten de modo recursivo desarrollando nodos temáticos que conforman, algunas veces, unidades cerradas en sí mismas. Esto se acerca a la idea de “colonia discursiva”, propuesta por Hoey (1986), pues cada unidad puede llegar a ser muy independiente y no vinculada a las otras, en términos de la construcción del significado. Hasta sería posible, en algunos casos, reordenarlas sin afectar la coherencia ni el hilo conductor del texto. Sin embargo, esto solo sucede en escasas ocasiones. La mayoría de las veces, cada macromovida sí está relacionada a la anterior y se establecen nexos precisos que van desde un núcleo temático al otro. Sobre todo, ello se presenta como una señal de apoyo a la comprensión de cada tema y como una guía al lector. Esto se detecta en lo que se identifica más adelante como el Paso 2.1.1 *Vincular Contenidos*. Ello revela no solo preocupación por el mensaje en sí, es decir, el proceso de textualización, sino también por tomar en cuenta decididamente a la audiencia.

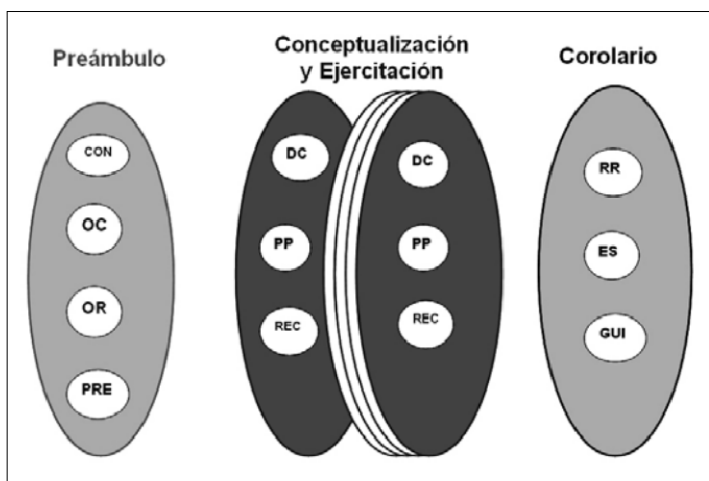


Figura 5. Diagrama representativo de la organización cíclica de una macromovida

A partir de esta organización general, se puede detectar que el género Manual presenta una secuencia bien organizada y jerarquizada. En ella se percibe una preocupación por los estudiantes que encuentran en estos textos una fuente de conocimiento especializado para iniciar un camino de formación académica y profesional. En este sentido, el Manual revela estar constituido por un conjunto de procedimientos retóricos, los cuales buscan paulatinamente introducir a los aprendices en contenidos y metodologías de trabajo específicas. Estos procedimientos discursivos pretenden, al mismo tiempo, desarrollar un tipo de razonamiento muy asociado a la disciplina, al que se pretende que el estudiante se adscriba paulatinamente para llegar a incorporarse a la correspondiente comunidad discursiva. Esto pone de manifiesto que los autores de los manuales tienen presente una apropiación a la audiencia y, en virtud de ella, despliegan una graduación adecuada del contenido en estudio, siempre que ellos busquen crear lo que Kantor, Anderson y Armbruster (1983) denominan “textos considerados” (*considerate texts*).

Los textos así llamados, son textos que se articulan de modo especial para ser más accesibles a sus lectores. Esto quiere decir que el autor de un Manual debe cooperar con su lector para que la comunicación opere efectivamente. Al respecto, Kantor, Anderson y Armbruster (1983) proponen cuatro máximas (inspiradas en parte en los principios de cooperación de Grice) que ellos argumentan se desprenden de la retórica y que están apoyadas por investigación en comprensión de textos. Estas máximas son: estructura, coherencia, unidad y apropiación a la audiencia. De este modo, un “texto considerado” es aquel que es claro y directo en su mensaje y que permite al lector elaborar información eficientemente y con un mínimo esfuerzo cognitivo.

3.2. Macromovida 1: Preámbulo

A continuación, revisamos la Macromovida 1 con sus respectivas movidas y pasos. La Tabla 4 muestra la correspondiente organización, establece los propósitos y aporta la estructura organizacional aproximada. También se entregan algunos ejemplos, tomados de textos del corpus desde diversas disciplinas.

Tabla 4. Organización retórica detallada de la Macromovida 1: Movidas y Pasos

| Macromovida 1: Preámbulo | | |
|---|---|---|
| Nombre Movida y Pasos | Propósito comunicativo | Estructura |
| Movida 1.1 Contextualización | Poner en relación el texto, comentar sus contenidos y agradecer | Prólogo/ Prefacio |
| Paso 1.1.1 <i>Situar al lector</i> | Explicar el contexto de producción del texto | |
| Paso 1.1.2 <i>Expresar Agradecimientos</i> | Explicitar agradecimientos a editores, colaboradores, alumnos y otros | |
| Movida 1.2 Organización de Contenidos | Mostrar el contenido del libro y su organización temática | Índice de Contenido |
| Paso 1.2.1 <i>Presentar Contenidos del Texto</i> | Ofrecer listado de secciones y/o partes del contenido del libro a través de un listado con numeraciones | |
| Movida 1.3: Organización de Recursos | Apoyar a la comprensión del contenido del libro | Índice o Tabla de Símbolos y Abreviaturas |
| Paso 1.3.1 <i>Apoyar Comprensión del Texto</i> | Entregar listado de símbolos que se emplean en el texto y apoyan la comprensión del mismo | |
| Movida 1.4: Presentación | Entregar antecedentes, contexto y objetivo del texto, orientando al | Introducción |
| Paso 1.4.1 <i>Declarar Propósito y Audiencia de la Obra</i> | Describir el objetivo y audiencia del texto | |
| Paso 1.4.2 <i>Describir Núcleo Temático</i> | Presentar el núcleo temático específico que se abordará | |
| Paso 1.4.3 <i>Pautear el Recorrido</i> | Describir fases, pasos o estadios del texto | |

Un hallazgo relevante es la no existencia de un orden canónico para las movidas incluidas en la Macromovida 1. Lo más prototípico es encontrar la **Contextualización** al inicio, pero la **Organización de Contenidos**, la **Organización de Recursos** y la **Presentación** pueden

aparecer aleatoriamente. El esquema propuesto en la Tabla 4 es el que se ha detectado con una mayor tendencia, pero también la inclusión de la **Presentación** antes de estas dos estructuras (1.2 y 1.3) constituye una variante opcional. Este rasgo de la Macromovida 1 coincidirá -en parte- con lo que ocurrirá en la Macromovida 3, pero que no se detecta en la Macromovida 2 (núcleo del Manual).

Como bien se sabe, algunos de las movidas aquí incluidas podrían ser objeto de un análisis mucho más pormenorizado, como es el caso de la **Presentación**. No obstante ello, como se ha señalado, hemos optado por un análisis en un nivel más abstracto y que logra dar cuenta de una sola vez del género, a partir del análisis de la totalidad de cada texto (cuya extensión, como se ha dicho, abarca entre 165.000 y 200.000 palabras en promedio).

El mayor grado de abstracción analítico implica, por supuesto, un nivel de granularidad menor en el análisis, pero hace posible contar de una vez con un nivel de completitud global que permite estudiar cada texto como una sola unidad. Se obtiene así una mirada general y no parcial de un texto y sus partes, y no exclusivamente de una sola sección. Este ha sido tradicionalmente el caso en muchas investigaciones pioneras anteriores. Por ejemplo, cuando se aborda solo la introducción de artículos de investigación científica, cuya extensión en palabras resulta muy breve en comparación con el objeto de estudio de esta investigación.

Con el propósito de ejemplificar un paso de esta macromovida, presentamos el siguiente pasaje de un Manual de Química Industrial, en el que se despliega el Paso 1.4.1 *Declarar propósito y audiencia de la obra*, correspondiente a la Movida 1.4 **Presentación**.

Paso 1.4.1 *Declarar propósito y audiencia de la obra*

“Esta breve y concisa introducción a la química de coordinación, a la del estado sólido y a la inorgánica descriptiva de los elementos representativos se ha concebido para el estudiante que ya ha realizado un curso de iniciación. Se ha realizado con material obtenido por profesores y estudiantes, en clases, seminarios, sesiones de repaso y discusiones dentro y fuera de las horas de trabajo, así como con los libros de texto normalmente utilizados en estos cursos.”

(CA-QUI-ma420)

Este ejemplo muestra la preocupación por identificar explícitamente al tipo de lector que va dirigida la obra: un sujeto que ya cuenta con cierta experiencia en la temática. También se declaran las fuentes de donde proviene el material empleado para el texto, con especial énfasis en revelar el contexto en que algunos de ellos fueron gestados. Al mismo tiempo,

se deja constancia explícita de que el objetivo es introducir de modo breve y conciso una temática específica.

Cabe señalar que en los ejemplos está identificado el texto con la clasificación asignada dentro del Corpus PUCV-2006. Con esta identificación es posible consultar en línea cada texto con su correspondiente etiquetado morfosintáctico a través de la interfaz El Grial en el sitio web www.elgrial.cl

3.3. Macromovida 2: Conceptualización y Ejercitación

En la Tabla 5 se consigna la descripción detallada de la Macromovida 2, sus movidas y pasos respectivos. Del mismo modo que en el apartado anterior, también se incluyen los propósitos comunicativos y se acompañan ejemplos.

Tabla 5. Organización retórica detallada de la Macromovida 2: Movidas y Pasos

| Macromovida 2: Conceptualización y Ejercitación | | |
|---|---|--|
| Nombre Movida y Paso | Descripción | Estructura |
| Movida 2.1: Definición de conceptos | Describir y explicar procesos, objetos u otros | Capítulos |
| Paso 2.1.1 <i>Vincular contenidos</i> | Vincular nuevos conceptos o procedimientos con otro u otros de capítulos precedentes | Introducción al Capítulo/Parte |
| Paso 2.1.2 <i>Presentar núcleo temático</i> | Describir y definir el objeto, concepto o procedimiento en estudio, a menudo, acompañado de dibujos, gráficos, tablas o fórmulas | Núcleos o unidades del Capítulo/Parte , en que se destaca un componente |
| Paso 2.1.3 <i>Especificar componentes o partes</i> | Subclasificar o dividir en partes con descripción y definición de tipos, partes o componentes del objeto, concepto o procedimiento en estudio | Sub-unidades del Capítulo/Parte |
| Movida 2.2: Puesta en práctica | Presentar tareas prácticas basadas en los contenidos revisados en la sección | Ejercitación |

| | | |
|---|--|--|
| Paso 2.2.1 <i>Plantear ejercicio o ejemplo</i> | Plantear un problema, ejercicio o ejemplo, acompañado de una o más preguntas en directa relación a las definiciones y descripción anteriormente entrenadas | Ejercicio-Problema-Ejemplo |
| Paso 2.2.2 <i>Resolver la tarea</i> | Resolver el problema planteado de manera concisa y directa o entregar estrategias para su resolución. Se emplean fórmulas, ecuaciones matemáticas y breves frases explicativas | Solución del problema o ejercicio o estrategias para su resolución |
| Paso 2.2.3 <i>Expandir práctica</i> | Entregar más problemas o ejercicios (sin resolución) | Ejercicio-Problema suplementario |
| Movida 2.3: Recapitulación | Listar ideas globales | Resumen |
| Paso 2.3.1: <i>Macrosemantizar los contenidos</i> | Describir o definir conceptos, objetos o procedimientos nucleares para el capítulo. Normalmente se presentan a través de viñetas | Resumen |

Tal como se adelantó, la Macromovida 2 debe ser considerada como el núcleo central de este género. Se destaca sobre todo su carácter cíclico y espiralado que opera reiterativamente a partir del conjunto de movidas que lo constituyen. La organización retórica de estas movidas destaca por su rigurosa sistematicidad en que un patrón muy regular es implementado en la articulación de cada nueva macromovida de **Conceptualización y Ejercitación**. Así, cada movida constitutiva y cada paso específico se reiteran sobre el nuevo contenido en desarrollo en una secuencia en espiral muy cuidadosa. Es evidente que los escritores de la mayoría de estos manuales demuestran ser muy conscientes de la organización retórica que buscan articular para llevar a cabo los propósitos perseguidos. La rigurosidad con que cada nueva macromovida es implementada se constituye en una clara prueba de ello.

La ocurrencia cíclica de esta macromovida a lo largo de cada texto da cuenta del modo en que se organiza la información y revela un formato de gran recursividad. Así, las movidas

2.1, 2.2 y 2.3 con sus respectivos pasos van desplegando los contenidos y guiando al lector en la puesta en práctica de cada nuevo tema. En ello se revela el propósito de enseñar nue-

vas ideas al estudiante a través de estas secuencias textuales y de una prosa jerarquizada y, posteriormente, de ejercitarlas por medio de un conjunto de problemas y soluciones. De hecho, tal como indica Hyland (1999), los manuales son un repositorio de conocimientos que abren caminos a los que se inician en una disciplina y les permiten construir un primer acceso a ese conocimiento especializado.

Para ejemplificar parte de esta macromovida, hemos seleccionado tres trozos correspondientes a manuales de Ingeniería en Construcción, Psicología y Trabajo Social. En ellos se aprecian los pasos 2.1.2, 2.2.1 y 2.3.1.

Paso 2.1.2. *Presentar núcleo temático* (Movida 2.1: Definición de conceptos)

“Componentes del
concreto

2.1 Cemento

El cemento a emplear en pavimentos de concreto será normalmente el de tipo I, es decir, el de tipo común. En casos especiales en que los pavimentos están expuestos a acciones moderadas de sulfatos, o por requerimientos de tiempo de hidratación, se utilizarán los cementos II a V. En general, el cemento empleado deberá cumplir mínimamente con las Normas de Calidad vigentes de la S.C.T. Ref. 1.”

(CA-IC-ma372)

El extracto de este texto de Ingeniería en Construcción se inicia con un subtítulo que anuncia las definiciones que vendrán: *Componentes del concreto*. Lo sigue una subnumeración que indica claramente una serie o listado que se abre con el nombre de *Cemento*. A continuación se entregan especificaciones. En este ejemplo se aprecia el avance de la información y la vinculación con otros conocimientos especializados ya presentados en el texto. También se identifican marcas que hacen referencia a otros géneros posiblemente incrustados en el mismo Manual o al que el lector debe acudir o conocer previamente, como es el caso de una norma particular.

El siguiente ejemplo realiza un propósito comunicativo fundamental en apoyo a las definiciones y especificaciones entregadas más arriba.

Paso 2.2.1 *Plantear ejercicio o ejemplo* (Movida 2.2: Puesta en Práctica)

“VI. PREGUNTAS Y
EJERCICIOS

- ¿Qué hitos históricos marcaron el nacimiento y desarrollo de la Psicología

Educativa?

- ¿Qué desafíos le esperan a esta disciplina en construcción?"
- ¿Cuál es el rol que debe jugar un Psicólogo Educativo en la realidad actual?,
¿Qué habilidades nuevas debiera desarrollar?"

(CA-PSI-ma37)

Interesantemente, este ejemplo está tomado de un Manual de Psicología y muestra la puesta en práctica de conocimientos estudiados previamente. A través de las preguntas y ejercicios, se busca afianzar el aprendizaje de estos núcleos temáticos y apoyar al lector en su comprensión y proyección de los conocimientos en estudio. Resulta altamente relevante poner de relieve el carácter diferencial entre la primera pregunta y las dos últimas. La primera apunta a una reproducción de los conocimientos abordados previamente, mientras que las otras dos conducen al lector a realizar inferencias evaluativas y de proyección. Estas dos preguntas revelan el modo de construcción de conocimientos en las disciplinas de las ciencias sociales y humanas. No existe necesariamente un conocimiento absolutamente objetivo ni se pretende que así sea. Por lo tanto, se estimula al lector a buscar caminos y formar su propia opinión de los hechos en estudio.

Paso 2.3.1: *Macrosemantizar los contenidos* (Movida 2.3: **Recapitulación**)

"1.4. RESUMEN

Hemos visto cómo el medir consistía en asignar números y que el conjunto de éstos era una variable. Los números asignados, en base a una normativa que es el objeto de la teoría de la medida, ofrecían diferente cantidad de información. Los niveles nominal y ordinal se conocen como niveles débiles de medida y los niveles de intervalo y razón como niveles fuertes de medida."

(CA-TS-ma231)

Este último ejemplo de movida en análisis está tomado de un Manual de Trabajo Social. En el texto se aprecia el modo en que el escritor se preocupa de retomar el hilo de la exposición y resume los contenidos tratados previamente. Este paso retórico da cuenta de la actitud didáctica que se detecta en este género. El escritor busca apoyar al lector y realiza para este un acto de macrosemantización de los contenidos a modo de cierre y recapitulación de lo tratado. Es la marca de cómo llevar a cabo el propósito comunicativo de enseñar y guiar en el proceso de aprendizaje.

Como se aprecia a través de los tres ejemplos de la Macromovida **Conceptualización y Ejercitación**, la ejercitación gradual de conceptos nucleares de grado variable de dificultad, la resolución de preguntas y problemas junto a la macrosemantización de

demuestra el modo en que el proceso de diseminación de conocimientos opera dentro de este género y, más específicamente, dentro de cada una de las disciplina del corpus. Este “esquema paso a paso” de aproximación progresiva al conocimiento científico implica una cuidadosa planificación y jerarquización de los contenidos disciplinares; al mismo tiempo, muestra una planificada interacción entre el escritor y el lector, en la cual el rol de la audiencia es claramente identificado. De este modo, el escritor asume el papel de un especialista en una disciplina que guía al estudiante a través de un camino ordenado de conocimientos especializados por medio de pasos previamente organizados. Esta interacción escritor-lector queda suficientemente clara en este género de diseminación a través del cual cada texto revela todos los mecanismos puestos en práctica para cumplir su propósito comunicativo general.

3.4. Macromovida 3: Corolario

Por último, la Tabla 6 reúne los detalles de la Macromovida 3.

Tabla 6. Organización retórica detallada de la Macromovida 3: Movidas y Pasos

| Macromovida 3: Corolario | | |
|---|---|--|
| Nombre Movida y Paso | Descripción | Estructura |
| Movida 3.1: Soluciones y respuestas | Indicar soluciones a los ejercicios y dar respuestas a los problemas de cada capítulo | Soluciones y respuestas |
| Paso 3.1.1 <i>Resolver y responder</i> | Entregar soluciones a ejercicios y las respuestas a los problemas plantados en cada uno de los capítulos | Soluciones a ejercicios y respuestas a problemas |
| Movida 3.2: Especificaciones | Apoyar la comprensión de términos, unidades y | Anexos/ Apéndices |
| Paso 3.2.1 <i>Entregar especificaciones</i> | Entregar conjunto de tablas en que se consigna información de diversa índole técnica | Anexos/ Apéndices |
| Paso 3.2.2 <i>Definir términos</i> | Apoyar la comprensión de términos técnicos, presentados en orden alfabético y acompañados de una definición | Glosario/ Términos Clave/ Definiciones |
| Movida 3.3: Guías | Ofrecer fuentes bibliográficas y apoyar la búsqueda de materias a través de una guía alfabéticamente | Bibliografía/ Índice Materias |

| | | |
|--|---|--|
| Paso 3.3.1 <i>Entregar fuentes</i> | Entregar referencias bibliográficas | Referencias bibliográficas en orden alfabético |
| Paso 3.3.2 <i>Listar materias del texto en orden alfabético</i> | Ofrecer listado en orden alfabético de las materias del libro y de sus subtematizaciones con indicaciones de su ubicación en el texto | Índice por Materias o Índice Analítico |

La tercera y última macromovida se despliega en tres movidas: **Soluciones y Respuestas**, **Especificaciones** y **Guías**. En total ellas se operacionalizan en cinco pasos que ejecutan las funciones de cierre del Manual. Tal como se señaló más arriba, la secuencia organizativa de estas movidas puede no siempre presentar un orden jerárquico. Existe cierto grado de variabilidad en su orden de ocurrencia entre un texto y otro, aunque todos ellos forman siempre parte de la misma macromovida. Por ejemplo, la Movida 3.1 **Soluciones y Res- puestas** puede aparecer luego de la Movida 3.2 **Especificaciones**, aunque siempre la última es la Movida 3.3 **Guías**. Esto quiere decir que es factible cierto grado de intercambiabilidad entre las dos primeras movidas, pero no con la tercera.

Lo mismo acontece con ciertos pasos al interior de algunos de estas tres movidas. Por ejemplo, los pasos 3.2.1 *Entregar especificaciones* y 3.2.1 *Definir términos* pueden inter- cambiarse en su orden de aparición y no afecta, en términos de Kantor, Anderson y Arm- bruster (1983), la unidad ni la coherencia del texto. En cierto sentido, estos pasos también pueden adscribirse a la idea de Hoey (1986) en cuanto al concepto de colonia discursiva, ya que su organización aleatoria revela un rasgo de autonomía entre unas y otras en que el significado global no se deriva de la secuencia en que ellas aparecen.

La Macromovida **Corolario** destaca por aportar mayor ejercitación a los contenidos tra- tados y resolver las tareas propuestas (Movida 3.1). Se cumple así nuevamente la función didáctica por excelencia que este género revela. Del mismo modo, el propósito subyacente a las últimas dos movidas **Especificaciones** y **Guías** también buscan abrir caminos que apor- ten a la construcción del conocimiento, andamiando las nuevas ideas a través de -entre otros- anexos, glosarios, tablas de contenidos, índice de materias, términos clave.

Para ejemplificar esta macromovida, hemos seleccionado un texto del área de Trabajo

Social que da cuenta del Paso 3.2.2 Definir términos, el cual pertenece a la Movida 3.2 **Especificaciones**.

Paso 3.2.2 *Definir términos* (Movida 3.2: Especificaciones)

“Glosario

Acoso sexual Insinuaciones, comentarios o comportamientos de tipo sexual que una persona plantea a otra que no los desea en los que persiste, aunque está claro que esa segunda persona se resiste a ellos.

Agentes de socialización Grupos o contextos sociales en los que tienen lugar los procesos de socialización. La familia, los grupos de amigos, los colegios, los medios de comunicación y el ámbito laboral son los lugares en los que se produce este aprendizaje cultural.”

(CA-TS-ma222)

En este pasaje del Manual se aprecia como en la movida de cierre se continúa apoyando la comprensión de los contenidos de la obra a través de la definición de términos relevantes y, seguramente, novedosos para el estudiante, a juicio del escritor. Este recurso didáctico empleado por el autor nuevamente señala la especial preocupación por una audiencia semi-lega en su aproximación a nuevos conocimientos disciplinares y muestra la organización de procedimientos que apoyan al lector.

4. Resumen

Luego de la presentación de las macromovidas y de la identificación de los propósitos correspondientes, así como de la respectiva ejemplificación a partir de algunos textos del corpus a través de sus cuatro disciplinas, queremos destacar una característica emergente de este género. Ella dice relación con una organización superestructural muy particular. Este rasgo prototípico ha surgido del análisis desde el nivel macro al más micro-organizacional. El carácter cíclico de algunas macromovidas y movidas, el grado de jerarquización o intercambiabilidad de otras, así como la función central o satelital fueron dando forma a una organización muy prototípica del Manual. Ella se revela como una organización triádica en que dos de sus componentes comparten algunas características tales como la intercambiabilidad en la posición distribucional y el rol más satelital en cuanto al macropropósito del género. El tercer componente se identifica como central y altamente jerarquizado en la distribución y ocurrencia de los pasos internos y es el que andamia el género de modo nuclear. Los dos componentes satelitales y distribucionalmente flexibles son el **Preámbulo** y el **Corolario**. El centro del Manual está constituido por la **Conceptualización y Ejercitación**. Estamos ciertos que esta organización particular no había sido identificada

anteriormente y la literatura disponible no registra información similar. Por lo tanto, este hallazgo empírico resulta una novedad en las investigaciones acerca del género Manual y su organización retórica.

En síntesis, la caracterización del Manual puede resumirse a través de la siguiente figura.

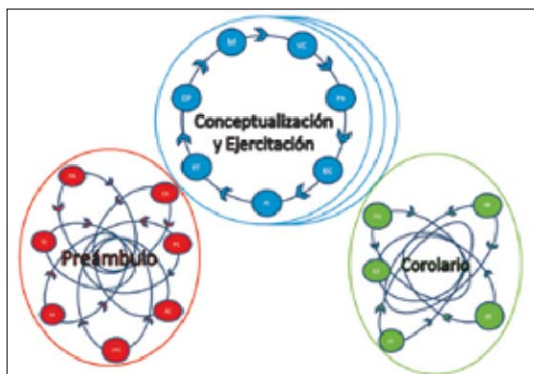


Figura 6. Flexibilidad y rigidez de los macromovidas del género Manual

A través de esta figura es posible apreciar que las macromovidas de inicio y cierre presentan un grado de intercambiabilidad entre sus movidas y pasos constitutivos. Esto quiere decir que presentan cierta flexibilidad en el orden de su ocurrencia y que no se encuentran ligadas explícitamente ni se requieren necesariamente unas a otras para la coherencia global ni la unidad del texto. Así, cada una de ellas lleva a cabo un proceso de textualización independiente y cumple su propósito comunicativo de modo encapsulado. Por el contrario, la macromovida central y más prototípica del Manual (**Conceptualización y Ejercitación**) revela una organización altamente jerárquica, cuyas movidas y pasos siguen secuencialmente un desarrollo espiralado y recursivo que no admite movilidad o intercambiabilidad. Es justamente esta secuencia jerárquica la que asegura el adecuado proceso de aproximación al conocimiento disciplinar y al paulatino y progresivo incremento en el grado de dificultad de los contenidos. Mecanismo importante en este proceso lo constituye la vinculación entre una y otra movida, a través de interconexiones lingüísticas que permiten, por ejemplo, la referencia anafórica entre uno y otro apartado textual. De este modo, se asegura la construcción de un significado global integrado y complementario.

Como se aprecia, se desprende así una organización retórica que podemos denominar "co-lonia encadenada". Esta expresión se ajusta a lo que muestra la Figura 6, tanto en nivel global como en el más interno. Por un lado, existe un cierto grado de encapsulamiento en cada uno de los tres ejes constitutivos (las tres macromovidas), pero ellas mismas están encadenadas de modo jerárquico a nivel macro-organizacional. Al mismo tiempo, en cada eje más satelital se aplica la idea de colonia debido a la intercambiabilidad y flexibilidad

en la distribución. El núcleo del Manual muestra ser altamente encadenado y rígido en su organización interna.

Por último, cabe destacar que la recursividad y realización cíclica de la macromovida central constituye un hallazgo interesante. Su organización compartimentabilizada pero a la vez vinculada revela la preocupación del escritor por organizar los contenidos secuencialmente con una fase de ejercitación y resolución de problemas. Un rasgo distintivo lo constituye la cuidada interacción escritor-lector. Ella queda patente especialmente en este núcleo del género, aunque también existen rastros muy claros en las otras dos macromovidas; por ejemplo, la inclusión de tablas de símbolos y el planteamiento del recorrido que se seguirá al inicio de la obra. También ello se muestra en la preocupación por incorporar, hacia el cierre de cada texto, glosarios, tablas de términos clave e índice de materias.

Conclusiones

La identificación de la organización retórica de un género como el Manual universitario ha mostrado ser una tarea compleja y que exige una labor cuidadosa por parte del equipo de investigadores. El análisis alcanzado permitió identificar un conjunto de tipos de movidas específicas al género y construir definiciones operacionales adecuadas. En esta tarea, la fase de triangulación resultó de alta importancia y permitió corroborar y ajustar las intuiciones preliminares.

La evidencia empírica aportada a partir de ciertos procedimientos de la lingüística de corpus por medio de la recolección de un corpus amplio y temática y científicamente acotado a cuatro disciplinas permite mostrar los beneficios de un enfoque “basado-en-corpus”. Para llevar a cabo los propósitos de esta investigación, el corpus de manuales demostró ser suficientemente amplio para alcanzar resultados confiables. De este modo, es posible aportar generalizaciones de mayor envergadura a partir de los hallazgos y elaborar prototipos representativos del género con apoyo de ejemplificaciones. También es factible llevar a cabo comparaciones con otros géneros que hagan así emerger los rasgos más característicos del Manual y de otros en contraste.

Dada la extensión de los textos que dan forma al género y la decisión de buscar un nivel de abstracción mayor en el análisis (aunque con un grado menor de granularidad), la creación de la denominada *macromovida* resultó ser un recurso innovador que permitió una mejor aproximación preliminar a este género. La metodología de análisis de corte deductivo-inductivo o “de arriba-abajo” y “de abajo-arriba” constituyó un sustento fundamental en el proceso de segmentación e identificación de los propósitos comunicativos tanto de las macromovidas como de los otros niveles de análisis.

Investigaciones posteriores deberán confirmar esta singular organización en macroniveles

y reafirmar su utilidad. Al respecto, véase el Capítulo 9 en este mismo volumen referido al género Texto Disciplinar, así como el capítulo siguiente a este, en el que nos focalizamos en la cuantificación de los pasos retóricos en los manuales de las cuatro disciplinas en estudio.

Ahora bien, destaca la identificación de una organización retórica muy prototípica del género Manual. A ella hemos denominado “**colonia encadenada**” y se caracteriza fundamentalmente por cuatro rasgos: a) carácter cíclico espiralado de ciertas macromovidas y movidas, b) secuencia jerárquica de ciertas macromovidas y movidas, c) flexibilidad al interior de una macromovida e intercambiabilidad distribucional, y d) función central o satelital de ciertas macromovidas. La complementariedad de estos rasgos en una organización compleja de estructura encadenada con grupos de colonias independientes en macro y microniveles resalta como la prototipicidad del Manual.

Todo ello también hace que los manuales cumplan con la condición de ser “textos considerados” (Kantor, Anderson & Armbruster, 1983) en que se regula la entrega de conocimientos especializados. Al mismo tiempo, en ellos se despliega una organización que contempla a la audiencia en formación académica junto a una secuenciación de contenidos apoyados por medio de recursos didácticos tales como, por un lado, problemas, ejercicios y soluciones y, por otro, tablas, esquemas y diagramas. Todo ello pone de manifiesto que los autores de estos manuales están conscientes de que deben ajustar el texto a lectores, que están poco familiarizados con los contenidos abordados y con las convenciones propias del género. En otras palabras, son autores/escritores preocupados por su audiencia semilega y ponen en juego, en función de ella, propósitos comunicativos muy específicos.

En resumen, los datos aportados en esta investigación se constituyen en un acercamiento preliminar a la organización del Manual universitario desde un enfoque “basado-en-corpus”. El análisis desde esta perspectiva aporta beneficios que un estudio de casos no podría revelar del mismo modo.

Dentro de las proyecciones de esta investigación, cabe la comparación más detallada de la introducción de este género (aquí denominada funcionalmente como **Presentación**) con las de otros géneros cercanos en los propósitos generales y que también constituyen parte del Corpus PUCV-2006, como son el Artículo de Investigación Científica y el Texto Disciplinar. Ello podría aportar interesantes hallazgos para el español, al estilo de lo encontrado por Bhatia (1997) y Hyland (1999) para el inglés en el estudio comparativo de introducciones a diversos géneros relacionados. Otra tarea pendiente será la identificación de rasgos lingüísticos distintivos asociados a los propósitos comunicativos del género Manual. Ello permitiría el estudio detallado de la variación a través de patrones lingüísticos entre una movida y otra.

C apítulo 8

El género Manual y su
organización retórica
en cuatro disciplinas
científicas:
Entre la abstracción y la
concreción

Giovanni Parodi

Introducción

En la literatura disponible son escasas las investigaciones que entregan antecedentes conjuntos de la organización retórica de géneros discursivos y de las respectivas cuantificaciones de la aparición de las movidas y pasos en géneros disciplinares. Más difícil aún resulta encontrar trabajos que aborden, complementariamente, la indagación a partir de corpus amplios de textos recolectados desde principios ecológicos y basados en análisis de las variaciones que los géneros revelan a través de diversas disciplinas científicas. Desde este escenario, el presente estudio pretende ser un paso para llenar parte de este vacío. El género Manual, la ocurrencia de sus movidas y pasos retóricos y la disciplinariedad se constituyen en el foco de esta investigación.

De modo más específico, en este capítulo nos concentramos en un análisis cuantitativo de la ocurrencia de las distintas movidas identificadas en un corpus de ciento veintiséis manuales universitarios, como parte del Corpus Académico del Español PUCV-2006. El estudio se focaliza en la frecuencia con que cada una de las macromovidas, movidas y pasos se ejecuta a través del total de manuales (para un análisis detallado de la organización retórica del Manual, ver Capítulo 7 en este mismo volumen). Distinguimos tanto al área de conocimiento (Ciencia Básicas y de la Ingeniería y Ciencias Sociales y Humanas) como la disciplina específica (Trabajo Social, Psicología, Química Industrial y Construcción Civil). Por ello, también en esta investigación buscamos indagar posibles patrones de variación entre los tipos de movidas y pasos retóricos a través de las disciplinas involucradas con el fin de hacer emerger la disciplinariedad como factor relevante.

Cabe señalar que este capítulo se constituye en un avance y complemento del capítulo anterior. Por lo tanto, aquí no se realiza un análisis pormenorizado de la organización retórica del género Manual ni se entregan definiciones ni ejemplificaciones de macromovidas, movidas o pasos.

1. La investigación

1.1. El género Manual

Recordemos brevemente la organización retórica nuclear del género Manual, tal como se identificó en el capítulo anterior. Luego de un estudio exhaustivo, se llegó a la necesidad de incluir la denominada categoría *macromovida*. Ello se hizo necesario para dar cumplimiento al propósito de efectuar un análisis completo de cada texto y de cubrir la extensión total del género en cuestión (aproximadamente 165.000 palabras promedio por texto). A continuación, en la Figura 1, se muestra la distribución de esta organización.

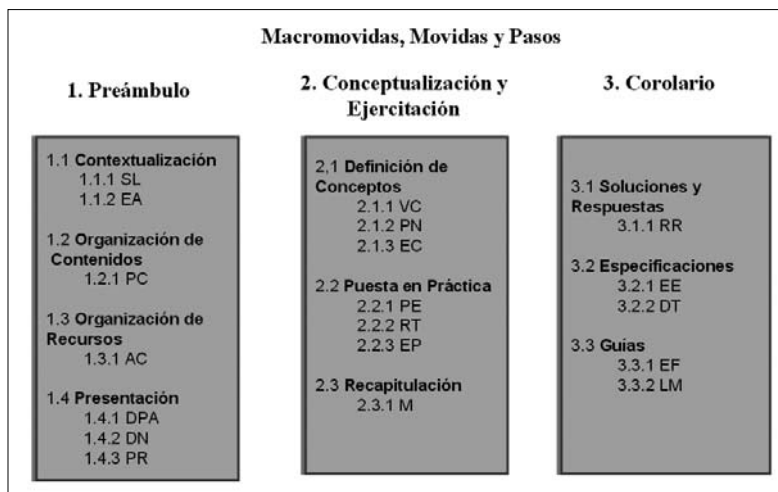


Figura 1. Organización retórica del Manual: macromovidas, movidas y pasos

Como se aprecia, la organización identificada se constituye de tres macromovidas (**Preámbulo, Conceptualización y Ejercitación y Corolario**) y diez movidas. En su organización más pormenorizada se han llegado a identificar diecinueve pasos específicos. Para una presentación resumida de la organización retórica del Manual, ver los Anexos 1, 2 y 3.

El núcleo de este género se articula a partir de la Macromovida 2 **Conceptualización y Ejercitación**, la cual actúa como una unidad que se reitera espiraladamente las veces que sea necesario para cubrir los contenidos en estudio. A través de esta macromovida, sus correspondientes movidas y sus pasos se expone a los estudiantes un conjunto de definiciones, explicaciones y descripciones técnicas. Ellas van presentando gradualmente los nuevos contenidos (Movida 2.1) y se los ejemplifica y ejercita. Especial preocupación se detecta en la ejercitación de los contenidos expuestos y en la resolución de las tareas planeadas (Movida 2.2). Esta clara decisión del autor por orientar a la audiencia en formación también es identificada a través de la reformulación del núcleo temático, pues se cierra la macromovida con una recapitulación en que se ofrece un resumen de clausura (Movida 2.3).

Las macromovidas 1 y 3 (**Preámbulo y Corolario**) no operan del mismo modo que la número

2, ya que su inclusión ocurre por única vez a lo largo del texto. Es solo la Macromovida 2 la que ocurre sistemáticamente como rasgo característico del género Manual y se constituye así en una categoría recursiva de gran impacto. Otro aspecto interesante de contraste entre las macromovidas se detecta en la distribución más flexible y, a veces, aleatoria de las movidas y pasos de las macromovidas **Preámbulo y Corolario**. Este segundo rasgo se constituye en otra diferencia importante con la Macromovida 2. En la **Conceptualización y Ejercitación**, la organización es más rígida y jerárquica. Las movidas y pasos no se mezclan así como tampoco se altera el orden descrito. Ello responde claramente a la cuidadosa planificación que el escritor ejerce sobre estos recursos pedagógicos. A través de ellos se buscan aproximar al lector a conocimientos especializados y a la aplicación práctica de los mismos; para ello se busca llegar a la comprensión y explicitud de los procedimientos requeridos para resolver los problemas planteados. Debido a estos rasgos prototípicos, hemos denominado a este género como “colonia encadenada” (ver Capítulo 7). Sin lugar a dudas, estos mecanismos funcionales, a través de los cuales se entregan conjuntos de núcleos teóricos y prácticos, van formando paulatinamente a los aprendices en la metodología y procedimientos de razonamiento que se espera el futuro profesional ponga en práctica para hacerse parte de la comunidad discursiva.

1.2. El corpus de análisis

Ahora bien, tal como se señaló en la Introducción, se analizó el corpus de los ciento veintiséis manuales universitarios que son parte del Corpus Académico PUCV-2006. Recordemos que ellos se dividen cuantitativamente del siguiente modo:

Tabla 1. Constitución numérica del corpus

| Carrera | Área | N° Textos | | N° Palabras | |
|---------------------------------|--|-----------|----|-------------|------------|
| Psicología (PSI) | Ciencias Sociales y Humanidades (CS&H) | 31 | 46 | 4.925.931 | 7.391.678 |
| Trabajo Social (TS) | | 15 | | 2.465.747 | |
| Química Industrial (QUI) | Ciencias Básicas e Ingeniería (CB&I) | 31 | 80 | 9.161.146 | 16.097.358 |
| Ingeniería en Construcción (IC) | | 49 | | 6.936.212 | |
| Totales | | 126 | | 23.489.036 | |

Tal como se adelantó, esta tabla comprueba lo extenso que son estos textos en las cuatro disciplinas en estudio. También a partir de estos datos se revela una tendencia hacia la mayor ocurrencia de este género en las disciplinas de las Ciencias Básicas e Ingeniería. En ellas se aprecia que los manuales llegan al doble de lo que se detecta en las Ciencias Sociales y Humanas. En parte, esta diferencia se explica por la mayor ocurrencia en las CS&H de otro género discursivo que ha mostrado ser el medio más común de transmisión y construcción del conocimiento especializado en Psicología y Trabajo Social, a saber, el Texto Disciplinar. Tanto en los capítulos 3 como 4 se aborda y comenta esta comparación en detalle; y en el Capítulo 9 se realiza un estudio de la organización retórica del género Texto Disciplinar.

El número total de palabras de este corpus de manuales constituye otro dato relevante, pues no se tiene registro de otro estudio que se base en casi veinticuatro millones de palabras. Tampoco existe bibliografía que indague un corpus recolectado a partir de cuatro disciplinas de la formación académica en que se de cuenta del total de textos empleados a través del total del currículo de carreras universitarias. Menos literatura existe en que se destaque la disciplinariedad como rasgo central de variabilidad a través de géneros escritos en español.

1.3. Procedimientos

Tal como se indicó en el capítulo anterior, la verificación y establecimiento del grado de confiabilidad de la pauta de organización retórica del Manual fue ejecutada a través de un proceso de triangulación por tres jueces expertos con un alto porcentaje de acuerdo (87%). Para llevar a cabo la presente investigación, se debió realizar la cuantificación de la ocurrencia de cada una de las movidas y pasos a través de los ciento veintiséis manuales. Para ello, inicialmente, el equipo de investigación se dividió el trabajo por ámbito disciplinar. En una fase posterior, la cuantificación por disciplina fue ejecutada de manera cruzada por los investigadores del equipo. Los datos cuantitativos finales se triangularon y se llegó así a un dato final consensuado, cuando lo requirió el caso.

Todo este procedimiento metodológico aseguró contar con datos confiables y revisados por un grupo de investigadores. Toda esta información se codificó en planillas Excel.

2. Resultados y discusión

En lo que sigue, aportamos –en primer lugar– una cuantificación de la ocurrencia de las macromovidas y movidas descritas en el apartado anterior a través de los dos ámbitos del conocimiento. Posteriormente indagamos en los pasos más específicos y en las cuatro dis- ciplinas en estudio. Para su adecuada comparación, todas las cifras han sido normalizadas a través de un proceso de porcentajes.

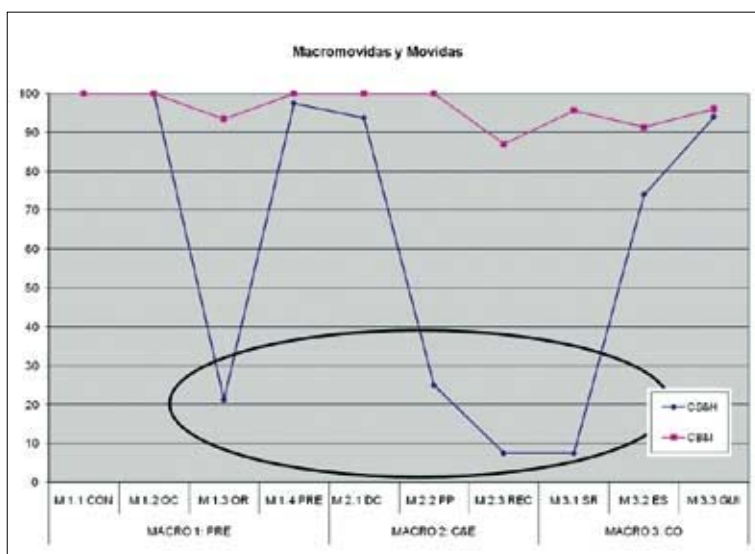


Gráfico 1. Macromovidas y movidas por área del conocimiento

La distribución de las cifras revela que la organización retórica del género Manual no se despliega del mismo modo a través de las dos áreas del conocimiento en estudio. Estos datos muestran que los textos del corpus de las disciplinas de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería (CB&I) presentan una ocurrencia del 100% o cercano al máximo posible en casi todas las movidas de las tres macromovidas identificadas. La única movida que alcanza una ocurrencia menor a 90% es la **Recapitulación**. En esta tercera movida de la Macromovida 2 **Conceptualización y Ejercitación (C&E)**, los manuales de CB&I revelan una ocurrencia de 88%.

Por el contrario, los textos de las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas (CS&H) destacan por una menor ocurrencia en cuatro de las diez movidas aquí focalizadas. Dentro de la Macromovida 1 **Presentación (PRE)**, los textos de las disciplinas de las CS&H sólo

alcanzan un 20% en la Movida Organización de Recursos (OR). Luego, en la Macromovida

2 **Conceptualización y Ejercitación (C&E)**, se aprecia que los textos de las disciplinas de las CS&H presentan un escaso 20% en la Movida 2.2 Puesta en Práctica (PP) y una menor ocurrencia de la Movida **Recapitulación (REC)** (7%). Por último, los manuales de esta misma área, mantienen una escasa ocurrencia de 7% en la Movida **Soluciones y Respuestas (SR)**, como parte de la Macromovida 3 **Corolario (CO)**.

Estos hallazgos indican una interesante distinción en la organización retórica entre los manuales de las CB&I y los de las CS&H, en donde la disciplinariedad muestra su sello diversificador. Esta tendencia apunta claramente hacia un componente particular de los manuales y lo destaca como el rasgo distintivo entre los dos ámbitos del conocimiento. En principio, este análisis global de la ocurrencia de las macromovidas y movidas de los manuales del corpus apunta al componente didáctico en que se ejercitan y resuelven las tareas planteadas. A continuación, con el objetivo de realizar un estudio más profundo e indagar en estos primeros resultados, se consigna la ocurrencia de los pasos al interior de cada movida y macromovida.

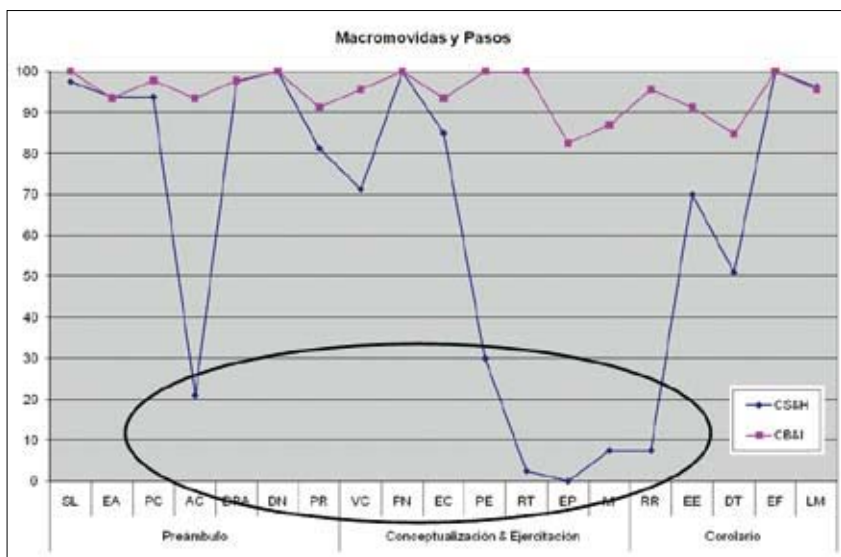


Gráfico 2. Ocurrencia de los pasos retóricos del género Manual en dos áreas del conocimiento

Según los datos del Gráfico 2, queda claro que esta mirada más profunda entre los textos de las dos áreas del conocimiento a nivel de macromovidas y pasos confirma los hallazgos más globales anteriormente descritos. El registro de la ocurrencia de cada uno de los pasos a lo largo de los ciento veintiséis manuales muestra que existen algunos pasos que presen-

tan diferencias numéricas importantes entre los textos de ambas áreas del conocimiento. La ocurrencia igual o inferior a 30% en seis pasos de los diecinueve en total en los textos de las CS&H revela un foco no compartido entre ambas áreas. Comparativamente, esta baja ocurrencia de algunos pasos en los textos de CS&H contrasta con un elevado porcentaje en la ocurrencia de todos los diecinueve pasos en los textos de CB&I. Así, la mayoría de los pasos alcanzan entre el 90% y 100% de ocurrencia en las CB&I. Solo tres pasos quedan entre 80% y 90%. Todo ello indica que los manuales de CB&I realizan la organización retórica completa aquí descrita, llevando a cabo cada uno de los pasos que emergieron del análisis. Del mismo modo, el componente práctico también está inserto en la mayoría de las CB&I y se revela como de gran importancia en esta área del conocimiento. Se nota una clara decisión en torno a la función pedagógica de los manuales, pues estas categorías aparecen como altamente recurrentes y al mismo nivel que otras también centrales.

Por el contrario, los textos de CS&H no siempre cumplen con el total de la organización descrita. La menor o escasa presencia de los pasos que realizar ciertos propósitos comunicativos se aglutinan en torno al planteamiento de ejercicios, tareas y problemas y la correspondiente resolución guiada de los mismos. La interpretación de estos datos nos conduce a la identificación de un contraste altamente relevante en el modo de articular la puesta en práctica del conocimiento. Queda suficientemente claro que la naturaleza de las disciplinas científicas introduce demandas divergentes entre una y otra área del conocimiento. Mientras para las CB&I una vez definido y descrito un determinado núcleo conceptual, la ejemplificación y ejercitación constituyen parte integral fundamental del modo de afianzar ese nuevo conocimiento. En las CS&H, la naturaleza de los objetos de estudio así como la abstracción involucrada en los núcleos conceptuales no apela tan directamente a una puesta en práctica de los mismos. También se debe reconocer una tradición un tanto contraria a ello, pues se podría de todos modos llevar a cabo cuestionarios o tareas acompañadas de las resoluciones correspondientes. Pero queda en evidencia que existe una tendencia por parte de los escritores de manuales en las disciplinas de CS&H a no ejercitar ni resolver tareas paso a paso, relacionadas con los temas tratados.

Ahora bien, en este segundo gráfico comparativo se reitera una diferencia entre los manuales por área del conocimiento. Tanto a nivel de macromovida como por pasos específicos se detecta una distinción importante entre los manuales de las CB&I y las CS&H. La disciplina emerge como una fuente de distinciones y pone de manifiesto que el conocimiento no se entrega ni se ejercita del mismo modo a través de estas cuatro disciplinas científicas. Se comienza a perfilar así un modo divergente en que cada una de las disciplinas construye, transmite y reconstruye el conocimiento. Mientras las CB&I tienden a una concentración en componentes teóricos y métodos de análisis, las CS&H ponen énfasis en la teorización pero no en su ejercitación ni en la transmisión de un modo de practicar los contenidos ni de llevarlos a ejercicios concretos.

Con el fin de indagar estas diferencias a nivel de los textos pertenecientes a las cuatro disciplinas, en el último gráfico examinamos en detalle y comparativamente las ocurrencias de macromovidas y pasos retóricos.

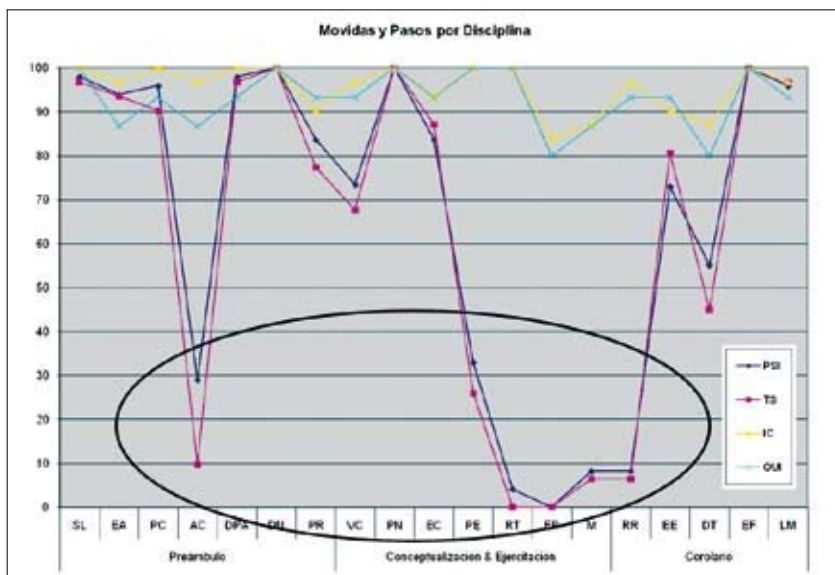


Gráfico 3. Ocurrencia de los pasos retóricos del género Manual en cuatro disciplinas

Es sorprendente la regularidad que se aprecia en la ocurrencia de cada uno de los diecinueve pasos retóricos a lo largo de los textos de cada una de las cuatro disciplinas, según su adscripción a las CB&I o a las CS&H. Se detecta así un claro patrón en la estructuración de la información y de las funciones retóricas, por un lado, en los textos de PSI y TS y, por otro, en los textos de IC y QUI. En principio, este análisis más detallado confirma los comentarios expuestos en torno a los gráficos 1 y 2.

Se hace evidente que las grandes diferencias giran en torno a ciertos pasos de cada una de las tres macromovidas. Por una parte, *Apoyar Comprensión* (AC) es el único paso de la primera macromovida que registra una fuerte diferencia a través de las cuatro disciplinas. Este paso alcanza una ocurrencia por sobre el 80% en IC y QUI, pero registra una fuerte disminución en TS (10%) y PSI (29%). En estas dos últimas disciplinas no resulta ser tan relevante entregar listados de símbolos que se emplean a lo largo de cada texto o, más bien, esto indica que no se hace un uso frecuente de simbologías técnicas que requieran su identificación explícita en listados que apoyen la comprensión del texto. Por el contrario, es claro que en disciplinas como IC y QUI estos recursos icónicos constituyen parte importante del conocimiento disciplinar y el escritor considera que ellos son un apoyo fundamental para el lector. Por otra parte, si bien en el núcleo de los manuales tanto en CI como en

QUI el planteamiento de ejercicios o problemas (PE) es muy relevante (cerca del 90% de ocurrencia en ambas disciplinas), en PSI (33%) y TS (28%) esta función es un tanto menor en su ocurrencia. Sin embargo, aunque el plantear problemas o preguntas sí es un propósito que aparece como de relativa importancia en los manuales de las CS&H, no cabe duda que la gran diferencia entre disciplinas emerge a partir de *Resolver la Tarea* (RT), *Expandir la Práctica* (EP) y *Macrosemantizar* (M). Estos tres pasos de las movidas **Puesta en Práctica y Recapitulación**, pertenecientes a la Macromovida **Conceptualización y Ejercitación**, son los que revelan la mayor distinción entre los manuales de QUI e IC con los de TS y PSI. No cabe duda, según se observan los porcentajes de ocurrencia, que estos pasos son altamente opcionales en los textos de TS y PSI.

El componente didáctico surge así como el distintivo entre los textos de las disciplinas en estudio. La fase de ejercitación, basada en planteamiento de problemas y preguntas acompañadas de las correspondientes soluciones, en algunos casos resueltos paso a paso y con detallado análisis del modo de proceder en su ejecución, presenta diferencias entre las disciplinas de las CB&I y las disciplinas de las CS&H. El patrón que se detecta es altamente regular a lo largo de las cuatro disciplinas. Mientras los textos de IC y de QUI son muy similares en la inclusión de los tres pasos finales de la Macromovida **Conceptualización y Ejercitación**, los textos de PSI y de TS muestran una muy escasa o nula ocurrencia de estos pasos. Resultados similares se obtienen para el primer paso de la última Macromovida: Resolver y Responder (RR). El propósito comunicativo de esta sección del texto es entregar soluciones muy detalladas y paso a paso de las tareas y/o problemas planteados en los pasos precedentes del macromovimiento anterior. Nuevamente la ocurrencia de este paso en IC y QUI es sobre el 90%, mientras que en TS y PSI es menor al 10%. Es evidente que aunque se hayan planteado preguntas en las secciones anteriores, en los textos de TS y PSI el escritor no siente la necesidad de explicitar las respuestas ni menos de entregar una resolución pauteada del modo de alcanzar la respuesta esperada. Esta actitud del escritor de los manuales de TS y PSI, en contraste con la del escritor de los manuales de QUI e IC, indica una forma de conocimiento y procedimiento anclado en la disciplina y brinda pistas claras de cómo se opera en las CS&H a diferencia de cómo se hace en las CB&I.

La Macromovida 2 muestra aquí su importancia en análisis como categoría de mayor nivel de abstracción. Ella permite –entre otros aportes– hacer emerger a partir del género las diferencias entre las disciplinas. Esta macrofunción demuestra así el potencial de su identificación e implementación. Si solo hubiésemos contado con un conjunto de movimientos, es posible que se hubiese llegado pensar que los manuales serían tan diferentes entre las disciplinas, que cabría preguntarse si efectivamente constituyen todos ellos un mismo género. La incorporación del macronivel pone de manifiesto el hecho de que sí existe un género compartido entre las cuatro disciplinas en estudio. También se revela que una parte de esta macrofunción no se realiza en todos los manuales, aunque sí el macromovimiento en general.

La similitud entre los textos de IC y QUI así como la detectada entre los textos de PSI y TS resulta impresionante y reveladora. No deja de ser sorprendente este hallazgo, pues no era predecible tanta regularidad en el patrón retórico entre las disciplinas en estudio por adscripción a un área del conocimiento.

Si bien los textos de las cuatro disciplinas mantienen el macropropósito global de "...instruir acerca de conceptos y/o procedimientos en una temática especializada." (Capítulo 2) y, por lo tanto, todos ellos comparten la pertenencia al género Manual, existen distinciones importantes entre las disciplinas y las áreas del conocimiento. Ahora bien, es muy importante reiterar que las diferencias detectadas no hacen de modo alguno que los textos de un área del conocimiento no pertenezcan al género Manual. Por el contrario, lo que se aprecia es que perteneciendo todos estos textos a un mismo género, presentan interesantes diferencias en sus características a través de las disciplinas. Todo ello confirma un supuesto declarado profusamente y aquí comprobado empíricamente de modo singular. Las diferencias en el modo de articular el componente didáctico entre los manuales de una y otra área no hacen que ellos dejen de ser manuales, ni que se alejen del género en cuestión. Lo que sí se muestra empíricamente es que la organización del género varía consistentemente a través de algunas disciplinas (TS y PSI; IC y QUI) y que también existe gran homogeneidad en el patrón de variación entre las disciplinas de un mismo ámbito (CB&I y CS&H).

Esta notoria diferencia en el modo de llevar al lector a aproximarse al conocimiento disciplinar está definitivamente conectada a la forma en que se concibe el quehacer científico por parte del divulgador o escritor como especialista en la disciplina. También tiene que ver con el modo en que se supone resulta adecuado disponer la presentación de nuevas ideas y de cómo se concibe que el estudiante debe aprender a relacionarse con el conocimiento de una determinada disciplina.

Estos hallazgos empíricos desde la lengua española coinciden con lo señalado por Halliday y Martin (1993), Martin (1998), Martin y Rose (2007), Martin y Veel (1998) y por Wignell (1998, 2007a y b) en cuanto a diferencias entre las ciencias sociales y ciencias básicas para textos en lengua inglesa. Básicamente, estas investigaciones apuntan hacia una distinción entre un modo abstracto versus uno técnico, entre CS&H y CB&E respectivamente. Aunque ninguna de estas investigaciones se apoyan en estudios empíricos de naturaleza similar al nuestro, es decir, no arrancan desde el análisis de corpus de textos completos y de naturaleza ecológica, sus aportes establecen de modo general una diferencia entre los textos de las CB&I y los de las CS&H para el inglés.

En nuestro caso, estos datos nos llevan a proponer una distinción entre **abstracción** y **concreción** como rasgos distintivos entre los manuales de CS&H y CB&I. Así, mientras los textos de QUI e IC tienden a ser concretos y precisos en el modo de articular los nuevos conceptos e indicar los procedimientos de resolución, los contenidos en los textos de PSI y TS son comparativamente más abstractos no corresponden necesariamente a una presen-

tación paradigmática de una sola y exclusiva postura científica. Del mismo modo, en los manuales de PSI y TS no existe una permanente ejemplificación ni ejercitación. Tampoco se observa especificaciones cuidadosamente planificadas del modo en que se debe abordar y resolver un determinado problema ni menos de la ejecución de razonamientos específicos. También se detecta en los textos de las CS&H cierta ausencia de macrosemantizaciones que resuman y ordenen progresivamente los contenidos.

Por el contrario, lo que se revela en los textos de PSI y TS es algo inherente a estas disciplinas: el *modus operandi* que los textos de las CS&H ponen en práctica es justamente la forma prototípica en que estos conocimientos disciplinares se transmiten, se construyen y dan forma a cada una de las disciplinas. No es la presencia/ausencia de un determinado componente retórico, sino la manera intrínseca de abordar un tema y ponerlo en práctica. Tanto en los textos de PSI como de TS emerge un claro patrón por ordenar contenidos y presentarlos para su estudio y aprendizaje, pero no se detecta intención decidida por llevar al lector a encontrar un camino único y definitivo en la resolución de los posibles problemas emergentes. Esto revela el sello de cada una de las disciplinas y queda reflejado muy claramente en los textos del género. Así la abstracción y ausencia de verdades definitivas surgen como rasgo preponderante en los textos de PSI y TS. Se tiende a reflexionar acerca de diversos paradigmas y no a describir verdades y hechos en el marco de una sola postura teórica. Por el contrario, en QUI e IC se identifica un claro patrón por entregar contenidos paradigmáticos, es decir, por entregar conocimientos asentados, verdades no cuestionadas y conceptos provenientes de una postura teórica definida. También los manuales de QUI e IC identifican explícitamente el modo en que el lector se debe acercar a estos conocimientos y se consigna claramente el formato de razonamiento esperado para la resolución de las tareas. Ello conduce al lector a aprender no tan solo los contenidos concretos sino que también los procedimientos de las disciplinas y los pasos que se espera cada nuevo integrante en proceso de formación de estas comunidades realice y sistematice para futuros problemas. En definitiva, en QUI e IC se presenta un camino muy concreto y delineado que cada estudiante o novicio debe aprender a seguir de modo muy preciso. La naturaleza de las disciplinas QUI e IC impone otro *modus operandi*, muy diferente al que se actualiza en los manuales de PSI y TS.

Los hallazgos reportados indican un modo de organizar el conocimiento disciplinar divergente entre los manuales de dos disciplinas de las CB&I y los de las otras dos disciplinas de las CS&H. Este modo diferente de andamiar la construcción de los conocimientos especializados revela mecanismos discursivos alternativos en QUI e IC y en PSI y TS. En este sentido, se detectan dispositivos retóricos de enseñanza-aprendizaje diversos entre unas y otras disciplinas. Así, los manuales de IC y QUI tienden mayoritariamente hacia una presentación más ortodoxa de las materias abordadas, es decir, hacia un conocimiento menos problematizado y más estándar, mientras en PSI y TS se tiende hacia la problematización de las

temáticas y la declaración de corrientes teóricas alternativas en donde la verdad objetiva es relativizada. Esto quiere decir que se acepta más explícitamente que las teorías son constructos culturales y sociales y que solo son propuestas para dar cuenta de la realidad. La tendencia apunta hacia que una sola teoría monolítica no es propuesta ni defendida.

Discusión

Tal como se apuntó anteriormente, en términos generales para el inglés, Halliday y Martin (1993) proponen, por una parte, una distinción entre los textos de las ciencias basada en principios de abstracción y de tecnicidad, Martin y Rose (2008) plantean una diferencia en términos de control del mundo social y control del mundo natural y, por su parte, Wignell (1998, 2007a y b) arguye que existe una diferencia a partir de dos recursos gramaticales: el vocabulario técnico y las relaciones taxonómicas (fundamentalmente de hiponimia y meronimia). Como se desprende, mayoritariamente estas investigaciones se han desarrollado dentro del paradigma de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) de la Escuela de Sydney, lo que implica un modo particular de entender el conocimiento y los géneros discursivos (Halliday, 1978; Halliday & Martin, 1993; Christie & Martin, 1997, 2007). Tal como se apuntó en el Capítulo 1, nuestra concepción ontológica y epistemológica del ser humano, de los géneros y del conocimiento no coincide con los supuestos básicos de la LSF. Fundamentalmente, debido a nuestra opción sociocognitivista discursiva en donde las representaciones mentales desempeñan un rol vital así como la conciencia del sujeto constructor del conocimiento disciplinar. De este modo, el conocimiento no se define como un proceso semiótico externalista, sino que se construye en la interacción social y se representa en la mente del sujeto (Peronard & Gómez, 1985; Parodi, 2005b, 2007a). Entonces, como se desprende, para nosotros, un punto de quiebre con los postulados básicos de la LSF lo constituye su decidido antimentalismo.

Ahora bien, nuestros hallazgos empíricos para la lengua española, a partir de los datos aquí aportados, nos conducen a formular tres grandes diferencias entre los manuales de dos de las disciplinas de las CB&I y dos de las de las CS&H. Estas diferencias giran en torno a: 1) el grado de abstracción y concreción de los conocimientos, 2) el modo de articular el dispositivo pedagógico y, 3) el tipo de procedimientos metodológicos que se transfiere.

De este modo, los resultados cuantitativos entregados a través de los pasos retóricos de la Macromovida 2 y su ocurrencia sistemática a partir de los corpus de QUI e IC muestran un claro y preciso despliegue de recursos didácticos muy particulares para introducir y guiar a los nuevos aprendices en las temáticas especializadas y las técnicas procedimentales fundamentales de las disciplinas en cuestión. Por su parte, los corpus de TS y PSI revelan el modo en que en estas ciencias se aborda el nuevo conocimiento y se muestra que la ejercitación y la resolución de las posibles tareas planteadas son un foco menor de atención. También

se detecta escasa o nula explicitación pormenorizada de procedimientos y razonamientos deseables en los textos de TS y PSI. Por el contrario, en los textos de QUI e IC se aprecia una preocupación explícita por andamiar la construcción de nuevos conocimientos especializados y por declarar procedimientos de resolución de ejercicios y problemas así como por indicar los razonamientos ideales prototípicos de la disciplina para alcanzar un resultado esperado.

Desde estas dos posiciones disciplinares, a través de los manuales se ejecutan supuestos epistemológicos divergentes entre los dos grupos de científicos y divulgadores que dan origen a los textos de este género especializado. Así, los manuales no deben ni pueden ser concebidos exclusivamente como meros instrumentos didácticos. Es muy cierto que al Manual le subyace un definido modelo pedagógico en donde el rol del escritor como experto disciplinar es el de instruir a un novicio lego o semi-lego en una materia especializada. Este modelo pedagógico que se impone en los manuales destaca por una ruta única de acceso al conocimiento en que a través del texto se ejecuta un proceso de instrucción unidireccional. El aprendiz se inicia así en un mundo novedoso y desarrolla competencias disciplinares, culturales y sociales. Aparte del modelo pedagógico, también a través de los manuales el estudiante adquiere una visión y comprensión del campo científico específico. Centrarse solo en la transmisión de un modelo de enseñanza-aprendizaje, llevaría a simplificar otras complejas funciones también incrustadas en este género. No se debe minimizar la importante función que los manuales cumplen en la fundamental transmisión de conocimientos disciplinares y de procedimientos. Tal como argumentan Love (1991, 1993), Swales (1995) y Hyland (2004a) para este género en lengua inglesa, los manuales universitarios constituyen un repositorio de conocimientos especializados y un medio de transmisión de procedimientos. Los datos aquí aportados para el español revelan que existe coincidencia entre ambas lenguas en estas funciones desempeñadas por el Manual.

Complementariamente, desde un análisis de ciertos rasgos lexicogramaticales con otro corpus de manuales, Parodi y Venegas (2004) y Cademartori, Parodi y Venegas (2006) han registrado diferencias que distinguen ciertas disciplinas, áreas del conocimiento y registros diversos. En particular, se ha focalizado un conjunto de rasgos asociados a la informatividad; entre ellos, en particular las funciones de la nominalizaciones. En términos generales, en ambos estudios se aportan datos cuantitativos que ponen en evidencia interesantes diferencias entre textos especializados de disciplinas como Contabilidad e Ingeniería Industrial, en contraste con textos de literatura latinoamericana y textos orales provenientes de entrevistas semiestructuradas. Estos datos también son congruentes con los que Venegas aporta en el Capítulo 5 de este mismo volumen en términos de las cinco dimensiones lingüísticas identificadas por Parodi (2005c) a partir del Corpus PUCV-2003 del español. Todos estos hallazgos hacen ver una vinculación entre los pasos retóricos aquí identificados de modo divergente entre disciplinas así como una tendencia hacia un mayor grado de concreción de la información en textos de disciplinas de las CB&I que en registros orales espontáneos y textos de literatura latinoamericana. Ello indica que existiría una relación entre

el conocimiento especializado de las CB&I, ciertos rasgos lingüísticos y los pasos retóricos prototípicos de los textos de algunas disciplinas de esta área del conocimiento. Una característica de este conocimiento sería su **concreción y compactación**. Por el contrario, los textos de ciertas disciplinas más cercanas a las CS&H presentarían mayor abstracción terminológica y el conocimiento sería entregado de modo más **abstracto y menos pauteado**.

En síntesis, un aprendiz no se convertirá en miembro experto de una comunidad discursiva solo a través de la lectura de manuales universitarios. Tal como se argumentó en el Capítulo 1 de este libro, la efectiva participación en una comunidad discursiva ocurre cuando el miembro experto logra escribir géneros disciplinares fundamentales. Ciertamente, escribiendo manuales no se alcanza la participación como miembro activo de una disciplina. Son otros los géneros especializados que mediante su escritura convertirán definitivamente al novicio en experto y, a través de los cuales se posicionará, en el mundo profesional. Por ejemplo, el artículo de investigación científica, la ponencia y la conferencia son medios discursivos altamente especializados, cuya escritura impone y requiere el canon de la disciplina (al respecto véase, Cubo de Severino, 2005a). Del mismo modo, para ciertos profesionales la escritura de informes técnicos, reportes y formularios llegan a constituirse en géneros esenciales fundamentales en la comunicación cotidiana dentro de algunas profesiones. No obstante ello, la lectura de manuales a modo de texto iniciático es fundamental como eje articulador en el camino hacia un área del conocimiento y sus procedimientos especializados. De este modo, la lectura y la escritura se revelan claramente como procesos altamente interconectados. En particular, se destaca el modo en que ellas se enlazan y complementan de modo singular como parte nuclear en la alfabetización académica a través de las disciplinas (Parodi, 2007g).

Los procesos de lectura nutren permanentemente el acceso a los conocimientos disciplinares (Parodi, 2005a, 2007a), pero muchos de los géneros que se leen y emplean como parte de la formación universitaria nunca serán objeto de escritura académica. Muy posiblemente ellos actúan como modelos iniciales de aproximación al modo de desplegar conocimientos específicos a través de patrones lexicogramaticales particulares y de estilo disciplinar. Como, por ejemplo, efectivamente lo hacen los manuales. Pero es claro que son otros los géneros que a través de su lectura y, fundamentalmente, de su escritura llevan al miembro novicio desde un “decir el conocimiento” hasta un “transformar dicho conocimiento” activamente (Bereiter & Scardamalia, 1987). A través de estos mecanismos progresivos y arduos hacia la escritura de géneros especializados dentro de una disciplina, se va produciendo un proceso paulatino en que los textos terminan efectivamente por actuar como “pasajes hacia el conocimiento” (Bartolomé, 1986). Dichos procesos de lectura y escritura especializada no se ejecutan de una sola vez y de modo definitivo, sino que se articulan complementariamente a lo largo de toda la vida. El proceso de adquisición y dominio del conocimiento de géneros discursivos se constituye, de este modo, en una tarea perma-

nente y progresiva que todo sujeto alfabetizado disciplinarmente pone en ejercicio cada día de su vida académica y profesional. Ello revela que los géneros son objetos altamente dinámicos y en progresivo cambio con el fin de servir a las necesidades de interacción e intercambio de información entre, en este caso, escritores y lectores. También pone de manifiesto que los géneros discursivos emergen, se cristalizan y pueden desaparecer o caer en desuso para así dar cumplimiento a los propósitos comunicativos de los hablantes en las diversas esferas de la vida académica y profesional.

Conclusiones

La cuantificación y análisis de la ocurrencia de los pasos retóricos a partir de un corpus de textos revela interesantes variaciones en la organización retórica del género Manual a través de las disciplinas de la Ciencias Sociales y Humanas (CS&H) en contraste con las Ciencias Básicas e Ingeniería (CB&I). También se detectan los núcleos que dan unidad y estabilidad al género y que realizan los propósitos generales del Manual. Ello se constituye en un hallazgo para el conocimiento y comprensión del género en cuestión así como de las disciplinas en estudio.

Las fortalezas de una investigación cimentada en un corpus de textos completos y de amplia extensión refuerzan los supuestos de los estudios desde la lingüística de corpus, ahora en el marco de aproximaciones a la organización retórica de un género específico. Este primer estudio cuantitativo de la ocurrencia de las movidas y pasos retóricos identificados en este género a través de un corpus de textos pertenecientes a cuatro disciplinas científicas constituye un avance en llenar los vacíos existentes en los estudios del género desde una perspectiva basada en corpus.

La disciplinariedad se consolida como un factor altamente relevante en la organización retórico de un género como es el Manual. Los hallazgos emergentes indican que las disciplinas Psicología y Trabajo Social destacan por un modo particular en que los textos se textualizan y organizan retóricamente para realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, propios de los ámbitos de las Ciencias Sociales y Humanas. Ambas disciplinas, a través de los textos del género, muestran impresionante similitud en la disposición de los componentes retóricos. Por su parte, los textos de Ingeniería Industrial y Química Industrial también revelan rasgos distintivos y comparten gran regularidad en la ocurrencia de la organización retórica a través del género.

El componente pedagógico se detecta como el de mayor contraste, es decir, las movidas que operacionalizan estas funciones exhiben una alta ocurrencia en las áreas de las CB&I, mientras que en la mayoría de los textos no muestran ser prototípicas de manuales de las CS&H. Las implicancias pedagógicas y de acceso al conocimiento especializado pueden llegar a ser muy reveladoras para una alfabetización académica en el nivel universitario.

Este componente pedagógico se despliega fundamentalmente a través del planteamiento de ejercicios y de problemas y/o preguntas abiertas. Pero, sobre todo, la mayor diferencia emerge en la resolución de las tareas y la explicitud de procedimientos para alcanzar la respuesta esperada. Todo ello pone de manifiesto que la disciplinariedad ofrece recursos diversos en los textos de un mismo género para conducir el proceso de construcción y apropiación de conocimientos especializados así como de procedimientos pedagógicos propios de cada área del conocimiento.

Resulta importante declarar que las diferencias cuantitativas halladas en la ocurrencia de algunos pasos específicos a través de las cuatro disciplinas no impiden seguir hablando de la existencia de un solo género denominado Manual. La ausencia o escasa ocurrencia de algunas funciones particulares no conduce a una distinción en dos o más géneros diferentes. La menor presencia de algunos pasos del componente didáctico tanto en los textos de Psicología como en los de Trabajo Social no alcanza a hacer perder el macropropósito general del Manual.

En suma, lo que se desprende de los hallazgos reportados es que los dispositivos retóricos de enseñanza-aprendizaje varían de una disciplina a otra. Esto quiere decir que se enseña de modo diferente en unas y otras disciplinas, producto de la naturaleza intrínseca divergente de las disciplinas mismas. Junto a ello, en las CS&H existe mayor grado de abstracción y de conocimientos no necesariamente acumulativos. Esto quiere decir que los conocimientos en PSI y TS se desplazan menos jerárquicamente que en las CB&I y tienden a construirse desplazadamente con teorías y enfoques co-existentes. Por esto, muchas veces, en los manuales se presentan diversas teorías que abordan un problema, más bien de modo alternativo y sin descartar definitivamente ninguna de ellas. Ello, sin lugar a dudas, conlleva una selección de rasgos prototípicos al discurso escrito del género Manual en las CS&H. Por otro lado, los textos de IC y QUI muestran claramente los mecanismos que se ponen en juego para llevar adelante la teorización en conjunto con el componente pedagógico. En estas disciplinas, los textos revelan una jerarquización de conocimientos con menor grado de flexibilidad. Las respuestas tienen a ser muchas veces una sola y desde un solo enfoque. Existe escasa opcionalidad y los conocimientos tienden a ser más concretos y altamente acumulativos, presentados desde perspectivas claramente paradigmáticas.

Como explicación a estas diferencias se ha propuesto una distinción entre concreción y abstracción en la forma de desplegar el conocimiento y en el *modus operandi* para desplegar el componente pedagógico. Posteriores investigaciones deberán indagar en la vinculación entre patrones lingüísticos y pasos retóricos en una y otra esfera científica. También se detecta una transmisión diferente de procedimientos científicos en una y otra rama del saber. Desde estos escenarios, las implicancias cognitivas, discursivas y psicolingüísticas en relación a niveles y tipos de procesamiento y de construcción de las correspondientes representaciones mentales se abre como un nicho altamente relevante de indagación futura.

Anexos

Anexo 1. Organización retórica detallada de la Macromovida 1

| Macromovida 1: Preámbulo | | |
|---|---|---|
| Nombre Movida y Pasos | Propósito comunicativo | Estructura |
| Movida 1.1 Contextualización | Poner en relación el texto, comentar sus contenidos y agradecer | Prólogo/ Prefacio |
| Paso 1.1.1 <i>Situar al lector</i> | Explicar el contexto de producción del texto | |
| Paso 1.1.2 <i>Expresar</i> | Explicitar agradecimientos a editores, colaboradores, alumnos y otros | |
| Movida 1.2 Organización de contenidos | Mostrar el contenido del libro y su organización temática | Índice de Contenido |
| Paso 1.2.1 <i>Presentar contenidos del texto</i> | Ofrecer listado de secciones y/o partes del contenido del libro a través de un listado con numeraciones | |
| Movida 1.3: Organización de recursos | Apoyar a la comprensión del contenido del libro | Índice o Tabla de Símbolos y Abreviaturas |
| Paso 1.3.1 <i>Apoyar comprensión del texto</i> | Entregar listado de símbolos que se emplean en el texto y apoyan la comprensión del mismo | |
| Movida 1.4: Presentación | Entregar antecedentes, contexto y objetivo del texto, orientando al lector | Introducción |
| Paso 1.4.1 <i>Declarar propósito y audiencia de la obra</i> | Describir el objetivo y audiencia del texto | |
| Paso 1.4.2 <i>Describir el núcleo temático</i> | Presentar el núcleo temático específico que se abordará | |
| Paso 1.4.3 <i>Pautear el recorrido</i> | Describir fases, pasos o estadios del texto | |

Anexo 2. Organización retórica detallada de la Macromovida 2

| Macromovida 2: Conceptualización y ejercitación | | |
|--|--|--|
| Nombre Movida y Paso | Descripción | Estructura |
| Movida 2.1: Definición de conceptos | Describir y explicar procesos, objetos u otros | Capítulos |
| Paso 2.1.1 <i>Vincular contenidos</i> | Vincular nuevos conceptos o procedimientos con otro u otros de capítulos precedentes | Introducción al Capítulo/Parte |
| Paso 2.1.2 <i>Presentar núcleo temático</i> | Describir y definir el objeto, concepto o procedimiento en estudio, a menudo, acompañado de dibujos, gráficos, tablas o fórmulas | Núcleos o unidades del Capítulo/Parte , en que se destaca un componente |
| Paso 2.1.3 <i>Especificar componentes o partes</i> | Subclasificar o dividir en partes con descripción y definición de tipos, partes o componentes del objeto, concepto o procedimiento en estudio | Sub-unidades del Capítulo/Parte |
| Movida 2.2: Puesta en práctica | Presentar tareas prácticas basadas en los contenidos revisados en | Ejercitación |
| Paso 2.2.1 <i>Plantear ejercicio o ejemplo</i> | Plantear un problema, ejercicio o ejemplo, acompañado de una o más preguntas en directa relación a las definiciones y descripción anteriormente entregadas | Ejercicio-Problema-Ejemplo |
| Paso 2.2.2 <i>Resolver la tarea</i> | Resolver el problema planteado de manera concisa y directa o entregar estrategias para su resolución. Se emplean fórmulas, ecuaciones | Solución del problema o ejercicio o estrategias para su resolución |
| Paso 2.2.3 <i>Expandir práctica</i> | Entregar más problemas o ejercicios (sin resolución) | Ejercicio-Problema suplementario |
| Movida 2.3: Recapitulación | Listar ideas globales | Resumen |
| Paso 2.3.1: <i>Macrosemantizar los contenidos</i> | Describir o definir conceptos, objetos o procedimientos nucleares para el capítulo. Normalmente se presentan a | Resumen |

Anexo 3. Organización retórica detallada de la Macromovida 3

| Macromovida 3: Corolario | | |
|---|---|--|
| Nombre Movida y Paso | Descripción | Estructura |
| Movimiento 3.1: Soluciones y respuestas | Indicar soluciones a los ejercicios y dar respuestas a los problemas de cada capítulo | Soluciones y respuestas |
| Paso 3.1.1 <i>Resolver y responder</i> | Entregar soluciones a ejercicios y las respuestas a los problemas plantados en cada uno de los capítulos | Soluciones a ejercicios y respuestas a problemas |
| Movida 3.2: Especificaciones | Apoyar la comprensión de términos, unidades y abreviaturas | Anexos/ Apéndices |
| Paso 3.2.1 <i>Entregar especificaciones</i> | Entregar conjunto de tablas en que se consigna información de diversa índole técnica | Anexos/ Apéndices |
| Paso 3.2.2 <i>Definir términos</i> | Apoyar la comprensión de términos técnicos, presentados en orden alfabético y acompañados de una definición | Glosario/ Términos Clave/ Definiciones |
| Movida 3.3: Guías | Ofrecer fuentes bibliográficas y apoyar la búsqueda de materias a través de una guía alfabéticamente | Bibliografía/ Índice Materias |
| Paso 3.3.1 <i>Entregar fuentes</i> | Entregar referencias bibliográficas | Referencias bibliográficas en orden alfabético |
| Paso 3.3.2 <i>Listar materias del texto en orden alfabético</i> | Ofrecer listado en orden alfabético de las materias del libro y de sus subtematizaciones con indicaciones de su ubicación en el texto | Índice por Materias o Índice Analítico |

C apítulo 9

El Texto Disciplinar y el
acceso al conocimiento
desde el análisis del
género:
¿Regulación del
conocimiento o
persuasión?

**Romualdo
Ibáñez**

Introducción

Uno de los principios subyacentes a los trabajos presentados en este volumen corresponde a la idea de que a partir de la descripción exhaustiva del uso que los individuos hacen de la lengua en ámbitos de especialidad es posible obtener datos empíricos sólidos que guíen el diseño de herramientas metodológicas y didácticas adecuadas para mejorar las prácticas discursivas de los nuevos miembros de una comunidad disciplinar (Parodi, 2007a; Ibáñez, 2007b). Este principio coincide con los planteamientos de algunos investigadores (Bhatia, 2002, 2004; Hyland, 2004b) que consideran la interacción exitosa con textos de la especialidad como una condición fundamental para el acceso a la disciplina.

Al mismo tiempo, creemos que para enfrentar la alfabetización disciplinar es fundamental contar con una perspectiva teórico- metodológica que permita estudiar, de manera integrada, tanto las características de los textos académicos como los procesos psicodiscursivos involucrados en su procesamiento. En este sentido, creemos imposible sostener una distinción categórica entre los estudios denominados como externalistas y aquellos concebidos como internalistas (Parodi, 2008a). Por el contrario, y especialmente cuando se trata de la alfabetización especializada, ambos tipos de estudios deben ser entendidos como complementarios.

Este planteamiento cobra mayor relevancia cuando se asume que los conocimientos disciplinares específicos, que subyacen a cualquier procesamiento de un texto académico, emergen, se transforman y se transmiten a partir de la interacción social, realizada psicodiscursivamente. Por esto mismo, creemos relevante el intento manifiesto en este libro por indagar en ciertos géneros académicos y distinguir de qué manera el contexto disciplinar influye en sus rasgos característicos.

El análisis que aquí proponemos se sustenta, entonces, en un enfoque que integra tanto una mirada internalista como una externalista, pues apunta a dar cuenta de la interacción -mediada por la cognición- existente entre el propósito general o macropropósito (ver Parodi,

en el Capítulo 7) de un género académico y las diversas unidades semántico-discursivas que lo componen. Así, y entendiendo que el discurso es un instrumento vehiculador de conocimientos, en este capítulo abordamos empíricamente la manera en que tal vehiculación es regulada disciplinariamente a partir de textos concretos. Nos interesa, de modo particular, estudiar el género que hemos reconocido y denominado como *Texto Disciplinar* (ver Capítulo 2), debido, precisamente, a la relevancia que ostenta en la formación de alumnos universitarios, de acuerdo a lo evidenciado a partir del Corpus PUCV 2006 (ver Capítulos 3 y 4).

De manera más específica, el objetivo de esta investigación es describir el género Texto Disciplinar, en términos de su organización retórica, identificando las posibles diferencias determinadas por cada disciplina y área del conocimiento, en este caso, las Ciencias Sociales y Humanas (CS&H) y las Ciencias Básicas y de la Ingeniería (CB&I). Para ello, analizamos 270 textos correspondientes al género en cuestión, el que, al mismo tiempo, se encuentra presente en tres (Ingeniería en Construcción, Psicología y Trabajo Social) de las cuatro disciplinas que forman parte del Corpus PUCV 2006. Asimismo, y considerando la relevancia que, desde nuestra concepción de la formación disciplinar, asignamos tanto a los aspectos cognitivos como a los sociales, utilizaremos el análisis del género, enmarcado en los aportes pioneros del modelo de Swales (1981, 1990) e integrando aportes recientes de otros investigadores (Bhatia, 2004; Kwan, 2006; Biber, Connor & Upton, 2007; Parodi, en los capítulos 7 y 8).

1. Marco de referencia

1.1. Precisiones preliminares

Actualmente, existe una gran variedad de perspectivas para abordar el estudio de los géneros discursivos, entre las que se encuentran la planteada desde la Nueva Retórica

(Bazerman, 1994), desde la Lingüística Sistémico Funcional (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008), desde el Inglés para Propósitos Académicos (Swales, 1981, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2002, 2004) y, últimamente, desde la Lingüística de Corpus (Biber, Connor & Upton, 2007). En este contexto, la investigación que aquí presentamos se sustenta en una mirada integradora, que no adhiere, en forma exclusiva, a ninguna de las perspectivas anteriormente mencionadas.

Es necesario, además, establecer que a diferencia de trabajos como los de Freedman y Medway (1994) y Bhatia (2004), este capítulo no pretende llevar a cabo un recorrido histórico y profundo acerca de la evolución y las diversas perspectivas en el estudio de los géneros discursivos. Más bien, abordaremos directamente solo aquellos planteamientos y conceptualizaciones que son centrales para el posterior desarrollo de nuestro análisis.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, es fundamental establecer lo que entendemos por texto y, por supuesto, lo que concebimos como género discursivo. Desde nuestra perspectiva, un texto es entendido como una instancia particular de una lengua determinada. Tal instancia, de carácter tanto semántico como lexicogramatical, es producida por un individuo en forma consciente e intencionada en un contexto particular con el fin de satisfacer un propósito comunicativo. Por esta razón, las características de cada evento comunicativo o texto, emergen a partir de las posibilidades que dicho individuo es capaz de elegir desde una lengua, entendida como un potencial de significado, de acuerdo a las restricciones que el contexto, tanto de tipo situacional como cultural le impone. En este sentido, creemos que aun cuando todo intercambio comunicativo tiene un fin social, cualquier fenómeno lingüístico tiene su origen en el individuo.

Asimismo, entendemos los géneros discursivos como la estandarización convencionalizada de las actividades lingüísticas que cada individuo lleva a cabo para alcanzar sus propósitos comunicativos. Esto conlleva la idea de que aun cuando los géneros se actualizan discursivamente en la interacción social, existen, al mismo tiempo, como estructuras de conocimiento construidas y almacenadas de acuerdo a las experiencias previas de los individuos que los utilizan. Desde lo que aquí proponemos, se desprende que asumimos los géneros discursivos como entidades complejas y multidimensionales, conformadas por tres dimensiones constituyentes que interactúan entre sí, la dimensión lingüística, la dimensión cognitiva y la dimensión social (ver Parodi en el Capítulo 7).

De acuerdo a lo anterior, el género se constituye, para el analista del discurso, en un constructo que permite aglutinar textos de acuerdo a ciertas características recurrentes, no solo de tipo contextual, como son, entre otros, el contexto de circulación y la relación entre los participantes involucrados, sino que también de tipo lingüístico-discursivo, como las ya explicitadas en el Capítulo 2 de este libro. La tendencia de ciertos textos a compartir tales o cuales de estas características -entre las que, el propósito comunicativo tiene un

rol central (Askevave & Swales, 2001)- permite establecer regularidades y, en definitiva, identificarlos como ejemplares de un género.

Los textos que estudiamos y describimos en este capítulo comparten un propósito comunicativo y son utilizados en un contexto académico por participantes en situaciones comunicativas académicas. Asumimos que serán estas variables contextuales las que, almacenadas como estructuras de conocimiento en la memoria del productor de un texto particular, determinarán los rasgos fundamentales de éste, no solo a nivel lexicogramatical, sino que también, a nivel de su organización retórica. En definitiva, es el conocimiento y la familiaridad con estas características lo que permite a los miembros expertos de la comunidad disciplinar identificar ciertos textos como pertenecientes a tal o cual género discursivo (Swales, 1981, 1990; Bhatia, 1993, 1997b).

1.2. El Texto Disciplinar y las Movidas Retóricas

Como se señala en el Capítulo 2 de este libro, el Texto Disciplinar emerge en el Corpus PUCV-2006 como un género discursivo escrito, cuyo propósito principal es persuadir a un especialista disciplinar acerca de un determinado planteamiento teórico, metodológico o ideológico, dependiendo de la disciplina en que éste circule. Este propósito lo diferencia de otros géneros pertenecientes al discurso académico, puesto que, debido a su alta especialización, no está, en principio, dirigido a miembros no expertos de la comunidad discursiva, lo que se refleja lingüístico estructuralmente. Al respecto, ver Gutiérrez, en el Capítulo 10 y Venegas, en el Capítulo 6.

A diferencia de lo que sucede con géneros como el Artículo de Investigación Científica (AIC), el cual ha sido vastamente estudiado, no solo en inglés (Swales, 1981, 1990, 2004; Berkenkotter & Huckin, 1995; Samraj, 2002; Ruiying & Allison, 2003; Kanoksilapatham, 2007), sino que también en español (Ciapuscio, 1996; Ciapuscio & Otañi, 2002), el Texto Disciplinar aparece como no descrito y, tal vez, subsumido en lo que se podría entender como Manual o Libro de Texto. Debido a que entendemos que el propósito comunicativo del Texto Disciplinar no es el mismo que el del Manual y que, por esta misma razón, sus características retórico discursivas son diferentes (Parodi, en los Capítulos 7 y 8), creemos relevante estudiarlo y, de esta manera, identificarlo como un género particular, deslindado de cualquier otro.

Desde lo que hasta aquí hemos venido sosteniendo, y ya que nos interesa focalizarnos en el macropropósito comunicativo del Texto Disciplinar y en la manera en que éste se realiza discursivamente en su organización retórica, adoptamos los conceptos centrales del modelo propuesto por Swales (1981, 1990, 2004). Nos parece importante destacar en este punto la relevancia que este modelo ha tenido para este tipo de estudios y la manera en que ha dado origen a una gran cantidad de investigaciones (Bhatia, 1993, 1997b; Bolívar, 1999, 2000; Bunton, 2002; Núñez, Muñoz & Mihovilovic, 2006; Kwan, 2006; Biber et al. 2007).

En este modelo, un texto es descrito en términos de una secuencia de movidas, cada una de las cuáles se asocia a una unidad discursiva que sirve a un propósito comunicativo particular. De este modo, cada movida no solo tiene su propio propósito, sino que también contribuye al propósito global del género (Swales, 1990). De acuerdo a Swales (1981, 1990) y Bhatia (1993, 2004), el propósito de un género particular se constituye en el rasgo fundamental que permite distinguir un género de otro. Al mismo tiempo, estos autores sostienen que tal propósito solo puede ser identificado fácilmente por los miembros expertos de una determinada comunidad discursiva. Consideramos relevante enfatizar este aspecto debido, precisamente, al rol de la cognición en los procesos de comprensión y producción de textos pertenecientes a un determinado género discursivo.

Las movidas pueden contener múltiples elementos que juntos o en cierta combinación permiten su realización. Estos elementos son denominados como pasos por Swales (1981, 1990, 2004) y estrategias por Bhatia (1993). En la Tabla 1 presentamos un ejemplo del modelo CARS, de Swales (1990).

Tabla 1: Movida 1 en el modelo CARS

| Movida 1: Establecimiento del territorio | | Sección: Introducción |
|--|---|---|
| PASOS | | EJEMPLOS |
| Paso 1 | Destacar la relevancia y/o | El estudio del discurso se ha vuelto fundamental desde... |
| Paso 2 | Plantear generalizaciones y/ o | Existen muchas situaciones en que... |
| Paso 3 | Revisar aspectos importantes de estudios anteriores | Martin (1992) señala que... |

A través de la Tabla 1, se puede observar que Swales (1981, 1990, 2004) presenta la relación entre una movida y sus pasos constituyentes. El autor sostiene que los propósitos comunicativos son realizados a través de estas interacciones. En este modelo, aplicado solo a las introducciones de los artículos de investigación científica, Swales (1990) identifica la movida 1: *Establecimiento del territorio*, como aquella que introduce el tema general de la investigación. Se sostiene que esta movida posee, como máximo, tres pasos: *Destacar la relevancia y/o Plantear generalizaciones y/o Revisar aspectos importantes de estudios anteriores*.

Debido a los rasgos prototípicos del Texto Disciplinar y, principalmente, a su extensión, una característica que creemos fundamental para adoptar este modelo es la idea de que las movidas pueden variar en términos de abstracción. Lo fundamental es que siempre realizan un propósito. De este modo, ellas podrían ser asociadas con unidades discursivas

de mayor o menor extensión. Esto implica que tales unidades discursivas podrían llegar a coincidir con unidades estructurales de diferente extensión, es decir, secciones completas de un texto (Introducción) o unidades textuales menores, constituyentes de una sección particular de un texto, como pueden ser considerados los párrafos.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, nuestra propuesta evidencia diferencias en términos de abstracción y, por lo tanto, también de extensión respecto de la aplicación que Swales (1981, 1990) hace de su modelo. El modelo *CARS* presentado por Swales (1981, 1990) y su versión revisitada (Swales, 2004), se focalizan en una sección específica del texto, la Introducción, lo que permite llevar a cabo un análisis pormenorizado de las movidas retóricas y sus correspondientes pasos. Lo mismo se ha llevado a cabo en estudios focalizados en géneros de corta extensión (Bhatia, 1993, 1997b; Connor & Upton, 2004). Nuestra investigación, en cambio, contempla una mirada global e integral al Texto Disciplinar como unidad de análisis, lo que conlleva una aproximación desde un nivel de abstracción mayor en términos de movidas y pasos. Esto nos conduce a considerar la concepción de *Macromovida*, propuesta por Parodi (en el Capítulo 7).

El concepto de Macromovida implica situar el foco de observación desde una perspectiva más amplia que la adoptada por Swales (1990) en el modelo *CARS*. Ello conlleva la identificación de unidades discursivas mayores, sin por ello perder el objeto de observación, que es tanto el macropropósito comunicativo del género como sus propósitos comunicativos constituyentes. Esto permite identificar ciertas unidades mayores y, en este sentido, describir un género extenso en su totalidad (Parodi, en los capítulos 7 y 8).

2. La investigación

Como ya señaláramos anteriormente, el objetivo de esta investigación es describir el género Texto Disciplinar en términos discursivo-funcionales y de manera global. Este propósito obedece a una serie de intereses tanto de tipo científico, como pedagógico. Entre los intereses científicos destaca la necesidad, manifiesta en la escasez de investigaciones, de llevar a cabo estudios orientados a la descripción de géneros extensos en forma completa. Así también, creemos que realizar este tipo de estudios, basándose en un género que circula en tres disciplinas de nuestro corpus de estudio (Ingeniería en Construcción, Psicología y Trabajo Social), se constituye en un aporte al momento de indagar en las maneras en que la transmisión del conocimiento disciplinar podría manifestarse discursivamente en forma diferente, dependiendo de cada disciplina y área del conocimiento (CS&H y CB&I). Entre los intereses pedagógicos, creemos que es altamente relevante describir un género de tanto impacto en la formación profesional de los alumnos universitarios; del mismo modo, consideramos que una descripción de real utilidad para estos alumnos debe extenderse al texto completo y no limitarse solo a uno de sus segmentos textuales.

2.1. Descripción del corpus

De acuerdo a su frecuencia de aparición en el Corpus Académico PUCV-2006, el género Texto Disciplinar resulta relevante en la construcción del conocimiento disciplinar a nivel universitario. A continuación, en la Tabla 2, presentamos la frecuencia de aparición de este género en este corpus.

Tabla 2. Corpus Académico PUCV-2006

| Géneros | Disciplinas | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------|------------|---------|----------------|-------------------|
| | Ingeniería en Construcción | Psicología | Química | Trabajo Social | Textos por género |
| Diccionario | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Guía Didáctica | 1 | 18 | 22 | 0 | 41 |
| Manual | 49 | 31 | 31 | 16 | 127 |
| Norma | 11 | 3 | x | 1 | 15 |
| Texto Disciplinar | 7 | 146 | x | 117 | 270 |
| Artículo de Investigación Científica | 0 | 21 | 0 | 1 | 22 |
| Informe | 0 | 3 | 0 | 7 | 10 |
| Test | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Conferencia | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Número total de textos por disciplina | 69 | 227 | 53 | 142 | |
| Número total de textos | 491 | | | | |

Como ya se señalara en los capítulos 3 y 4, el Corpus Académico PUCV-2006 representa cerca del 100% del material escrito que los alumnos pertenecientes a cuatro carreras (Ingeniería en Construcción, Psicología, Química Industrial y Trabajo Social) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile, deben leer durante los cuatro años de estudio que contempla cada uno de sus programas (para mayores detalles respecto del corpus, ver Parodi en los capítulos 3 y 4). La Tabla 2 muestra que este corpus está constituido por 491 textos, agrupados en 9 géneros. Más importante aún, el 60% de los textos que constituyen el corpus, corresponden al género Texto Disciplinar y se concentran en tres disciplinas: Ingeniería en Construcción (7), Psicología (146) y Trabajo Social (117). En esta investigación, nos centramos en un subcorpus, constituido por los 270 Textos identificados como pertenecientes al género Texto Disciplinar.

2.2. Procedimientos

De acuerdo a Biber et al. (2007), el análisis del discurso puede ser abordado desde dos enfoques mutuamente excluyentes. La distinción que estos autores establecen obedece a dos formas diferentes de aproximarse al corpus en estudio, las que identifican como de tipo ascendente (*bottom-up*) o de tipo descendente (*top-down*). La primera de ellas, de corte inductivo, implica un análisis preliminar del corpus, a partir del cual emergerían las unidades discursivas en base a los rasgos lingüísticos de los textos. La segunda implica el establecimiento de categorías de análisis en forma previa al estudio de los textos.

Para llevar a cabo nuestra investigación, integramos un enfoque de tipo ascendente con uno de tipo descendente. Ello, debido a que no utilizamos un criterio, netamente, apriorístico para identificar las unidades discursivas y tampoco para determinar los principales propósitos comunicativos que tales unidades podían servir en el texto. Como describimos detalladamente en la Tabla 3, realizamos un procedimiento a partir del cual contrastamos los conocimientos previos de los especialistas disciplinares que participaron en la investigación con las categorías que emergían de los textos analizados. Esto derivó en que, durante el procedimiento, ciertas categorías fueran refutadas, otras reafirmadas y, por supuesto, que algunas nuevas emergieran.

Tabla 3. Descripción de las etapas y fases del análisis

| Etapas y fases del análisis | Descripción |
|--|--|
| ETAPA 1: Configuración del marco de análisis | Se realiza un análisis preliminar a partir de un microcorpus para la construcción de una primera tabla de criterios |
| Fase 1.1: Identificación de unidades discursivas | A partir de una lectura analítica inicial, se identifica un conjunto de unidades discursivas |
| Fase 1.2: Determinación del foco de observación | Se establece el grado de abstracción para la observación de los propósitos comunicativos constituyentes del género |
| Fase 1.3: Primera ecualización | Se revisa y ajusta la relación entre el foco de observación y las unidades discursivas identificadas |
| Fase 1.4: Asignación de propósitos comunicativos | Se asocia cada unidad discursiva identificada a un propósito comunicativo |
| Fase 1.5: Producción de etiquetas | Se asigna etiqueta a cada unidad discursiva identificada de acuerdo al propósito comunicativo que, eventualmente, cumple |

| | |
|---|---|
| Fase 1.6: Identificación del propósito comunicativo general | Se determina el propósito comunicativo general del género de acuerdo al conjunto de propósitos comunicativos previamente identificados |
| Fase 1.7: Diseño de primera tabla de criterios | En base a las fases anteriormente desarrolladas, se diseña una primera grilla de clasificación en términos de macromovidas, movidas y pasos |
| ETAPA 2: Extensión y ajustes | Se realiza la aplicación de la tabla de criterios al total del corpus y se efectúan las eventuales modificaciones |
| Fase 2.1: Aplicación de la tabla de criterios | Se aplica la tabla de criterios a la totalidad de los textos del corpus |
| Fase 2.2: Segunda ecualización | A partir de la aplicación, se llevan a cabo las modificaciones necesarias en la tabla de criterios, lo que implica la inclusión o exclusión de algunas macromovidas, movida y/o pasos |
| ETAPA 3: Validación de la tabla de criterios | Se realiza un proceso de triangulación para establecer la confiabilidad del instrumento |
| Fase 3.1: Establecimiento de la confiabilidad del instrumento | Se procede a la triangulación de la tabla de criterios por parte de tres evaluadores expertos a partir de su aplicación a un microcorpus |
| Fase 3.2: Tercera ecualización | A partir de la triangulación, se llevan a cabo ajustes en la tabla de criterios para resolver las discrepancias emergentes a partir del análisis de los pares expertos |
| ETAPA 4: Establecimiento de la ocurrencia de las categorías funcionales | Se aplica el instrumento definitivo a la totalidad del corpus con el fin de establecer la cuantificación de la ocurrencia de las movidas y pasos |
| Fase 4.1: Cuantificación | Se cuantifica la ocurrencia de cada movida y paso en cada texto constituyente del corpus |

El análisis llevado a cabo en esta investigación estuvo constituido por cuatro etapas y doce fases, como muestra la Tabla 3. En ellas participaron tanto los miembros del equipo de investigación como pares expertos. Cabe señalar que este marco de análisis corresponde al diseñado y ejecutado por Parodi en la investigación presentada en el Capítulo 7. En este sentido, es preciso insistir en la idea de que, debido al grado de subjetividad producto

de la naturaleza de este tipo de estudios (Kanoksilapatham, 2007), el investigador debe cautelar, en cada una de las etapas y fases, el desarrollo del análisis en términos objetivos. Respecto de esto, se hace necesario profundizar en algunos aspectos que consideramos centrales en cada una de las etapas.

En la primera etapa, fue indispensable establecer con claridad el grado de abstracción a utilizar en la observación. Este procedimiento se llevó a cabo con posterioridad a la identificación de una serie de unidades discursivas, las cuales emergían desde la lectura analítica de los textos. Así, para establecer el grado de abstracción definitivo de observación, y teniendo en cuenta la extensión del género en estudio, se realizó un proceso de jerarquización, en el cual algunas unidades discursivas fueron subsumidas en otras mayores. Esto permitió identificar una serie de propósitos comunicativos más amplios que subsumían a otros más específicos, resultando en una tabla de criterios que daba cuenta de las movidas y macromovidas constituyentes del género. A partir de la aplicación de la tabla de criterios a la totalidad de los textos, en la Etapa 2 fue posible llevar a cabo los ajustes necesarios. En la tercera etapa, la fase central correspondió a la medición de la confiabilidad del instrumento de análisis, a partir de lo que Hatch y Lazaraton (1991) denominan una triangulación por medio de pares evaluadores. En este proceso, fue necesario instruir a los evaluadores en cuanto a las movidas y macromovidas a observar, lo que implicó calibrar el nivel de abstracción de su foco de observación. Para llevar a cabo tal procedimiento se construyó un microcorpus a partir de la selección, al azar, de un grupo de textos pertenecientes a las tres disciplinas implicadas. El resultado de esta etapa permitió una aplicación más consistente, otorgando, así, mayor robustez a los datos recolectados. El grado de acuerdo alcanzado entre los pares expertos correspondió al 85%. Por último, para la Etapa 4, se diseñó una planilla electrónica que permitió llevar a cabo una contabilización eficiente y el posterior cálculo automático de los resultados.

3. Resultados y discusión

3.1. Descripción cualitativa

Como resultado de los procedimientos correspondientes a las etapas 1, 2 y 3, se estableció que el género Texto Disciplinar está constituido por tres macromovidas y ocho movidas, las que presentamos en detalle en la Tabla 4.

Tabla 4. Macromovidas y Movidas del Texto Disciplinar

| Macromovida 1. Preámbulo (PREA): Presentar la obra, entregando información que facilite y guíe su lectura | | |
|--|---|---|
| Movidas | Descripción | Estructura tentativa |
| 1.1. Exposición esquemática del contenido (EE) | Mostrar el contenido de la obra y la manera en que esta se organiza | Índice Temático/ Contenido |
| 1.2. Contextualización (CONT) | Situar la obra, justificando su creación y mostrando la perspectiva del autor respecto de la temática tratada | Prólogo/ Prefacio Agradecimientos Notas de traductores |
| 1.3. Presentación (PRES) | Delimitar el foco del trabajo y describir la organización de la obra | Introducción a la obra |
| Macromovida 2: Planteamiento teórico (PT): Desarrollar la problemática a tratar | | |
| Movidas | Descripción | Estructura tentativa |
| 2.1. Establecimiento de la problemática teórica (EP) | Identificar la problemática a tratar, enfatizando su relevancia | Capítulo Introductorio |
| 2.2. Propuesta del autor (PROP) | Presentar los planteamientos del autor respecto de la temática en cuestión, comparando su valor con planteamientos de otros autores | Capítulo temático |
| 2.3. Cierre (CIE) | Sintetizar los planteamientos presentados por el autor, enfatizando su valor | Conclusiones |
| Macromovida 3: Complementos y Orientaciones (CO): Proveer de información adicional y de guías necesarias para comprender la obra | | |
| Movidas | Descripción | Estructura tentativa |
| 3.1. Guías (GU) | Mostrar la manera en que el contenido de la obra es presentado | Índice Temático/ Contenido Índice por Materias |
| 3.2. Especificaciones (ESP) | Apoyar la comprensión de términos y presentar evidencia detallada | Apéndices, Anexos Glosario Referencias Bibliográficas |

A través de la Tabla 4, se puede apreciar que el Texto Disciplinar está constituido por las macromovidas *Preámbulo*, *Planteamiento Teórico* y *Complementos y Orientaciones*. La primera de ellas está dirigida a familiarizar al lector con el texto, no solo en términos

de su organización, sino que principalmente, en términos de la temática a tratar. Está conformada por tres movidas, *Exposición Esquemática del Contenido*, *Contextualización y Presentación*. Estas movidas permiten al lector generar una idea acerca del texto que va a enfrentar y de la perspectiva del autor respecto de la temática a tratar; del mismo modo, facilitan la búsqueda de información específica en caso de ser necesario. La segunda macromovida, con un propósito definitivamente persuasivo, presenta la perspectiva teórica o ideológica del autor respecto de una problemática. Para lograr su propósito, esta macromovida se sustenta en tres movidas, *Establecimiento de la Problemática Teórica*, *Propuesta* y *Cierre*. A través de estas movidas, el autor desarrolla su planteamiento, apoyándose, ya sea en fundamentos teóricos o estudios preliminares; también enfrenta su propuesta con otras antagonistas, por supuesto, enfatizando el valor de la propia y las debilidades de las otras. Por último, la macromovida *Complementos y Orientaciones* tiene por propósito reforzar la comprensión de los planteamientos presentados por el autor a partir, no solo de información referente a términos específicos o fuentes bibliográficas, sino que también, referente a la organización de los contenidos del texto. Para ello, se compone de dos movidas centrales, *Guías y Especificaciones*.

Cabe señalar que a partir de los procedimientos correspondientes a las etapas uno, dos y tres, descritas en la Tabla 3, evidenciamos ciertos fenómenos interesantes de comentar. En primer lugar, las movidas constituyentes de una macromovida no siempre ocurren secuencialmente en los textos analizados, esto es, en ocasiones ocurren en diferente orden al presentado en la tabla de criterios. Aún más, en ocasiones, no todas las movidas se encuentran presentes en un texto en estudio. Otro fenómeno interesante es que, en pocas ocasiones, existe una relación directa entre las unidades discursivas y las unidades estructurales o secciones del texto. Tal relación, poco frecuente, se puede apreciar entre la movida *Exposición Esquemática del Contenido* y la sección *Índice Temático*, lo que no se manifiesta como una situación común en el resto de un texto. De hecho, la movida *Contextualización* aparece en ocasiones como parte de la sección *Prólogo* o de la sección *Prefacio* y en otras, como parte de la *Introducción*. Por último, se evidencia que, en el caso de textos que compilan capítulos pertenecientes a diferentes autores, cada capítulo se reintegra como texto individual, a partir de la presencia de la Macromovida 2, *Planteamiento Teórico*.

Además de la mirada global al género Texto Disciplinar, presentada en la Tabla 4, nuestro estudio también indaga en los constituyentes funcionales más específicos del género. Para mostrar tal configuración, a continuación, en las Tablas 5, 6 y 7, presentamos la relación entre cada macromovida, movida y sus respectivos pasos retóricos.

Tabla 5: Macromovida 1: Movidas y Pasos Retóricos

| Macromovida 1. Preámbulo (PREA): Presentar la obra, entregando información que facilite y guíe su lectura | |
|--|---|
| Movida 1.1: Exposición Esquemática del Contenido (EE) | |
| Paso 1.1.1 | Ejemplo |
| Presentar esquemáticamente el contenido de la obra (PE) | <p>“Capítulo I: La media aritmética y el error medio</p> <p>1. Consideraciones generales 4</p> <p>2. Media de los errores 4</p> <p>3. Error Medio 5”</p> <p>(AC-ICC-td355)</p> |
| Movida 1.2: Contextualización (CONT) | |
| Paso 1.2.1 | Ejemplo |
| Introducir el área temática (IT) | <p>“En este libro se abordan ambas dimensiones: los efectos de las políticas sociales sobre el resto de la economía y el funcionamiento interno de esas políticas”</p> <p>(AC-TS-td316).</p> |
| Paso 1.2.2 | Ejemplo |
| Justificar la obra (JO) | <p>“Lo considero una importante contribución al pensamiento sobre esta materia” (AC-TS-td286).</p> |
| Paso 1.2.3 | Ejemplo |
| Explicitar la perspectiva del autor respecto de la temática en cuestión (PA) | <p>“El propósito de Bosier es llegar a una distribución más equitativa de los ingresos regionales.... Su libro trata, en consecuencia, del balance de poder...” (AC-TS-td286).</p> |
| Paso 1.2.4 | Ejemplo |
| Agradecer a los colaboradores (AC) | <p>“Agradezco el apoyo prestado por el equipo de profesores de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso quienes, además de ser mi equipo de trabajo, me han enseñado en distintos momentos de nuestra historia como Escuela la importancia de trabajar en equipo.”</p> <p>(AC-PSItd84).</p> |
| Movida 1.3: Presentación (PRES) | |
| Paso 1.3.1 | Ejemplo |

| | |
|--|--|
| Establecer el alcance del tratamiento que se hará de la temática (ALC) | "El análisis de las políticas sociales que se realiza en este libro está referido casi exclusivamente a sus aspectos económico-financieros" (AC-TS-td316). |
| Paso 1.3.2. | Ejemplo |
| Presentar la organización de la obra (ORG) | "El libro se ha organizado en cinco capítulos. El primero ofrece una breve revisión histórica de las políticas sociales" (AC-TS-td286). |

Como ya adelantáramos en la Tabla 4, la primera macromovida, *Preámbulo*, está conformada por tres movidas, *Exposición Esquemática del Contenido*, *Contextualización* y *Presentación*, cada una de las cuales contribuye a familiarizar al lector con el contenido de la obra. De este modo, y como se aprecia en la Tabla 5, el propósito de la primera movida, *Exposición Esquemática del Contenido*, corresponde a indicar la ubicación de los diversos contenidos temáticos en el texto y es realizado por un único paso retórico, *Presentar Esquemáticamente el Contenido de la Obra*. Este paso se asocia directamente con la sección Índice de Contenidos. La segunda movida, *Contextualización*, realiza su propósito a partir de cuatro pasos retóricos, *Introducir el Área Temática*, *Justificar la Obra*, *Explicitar la Perspectiva del Autor Respecto de la Temática en Cuestión* y *Agradecer a los Colaboradores*. A diferencia de la primera movida, ésta no aporta a la familiarización con el texto en términos de estructura organizacional, sino que más bien, en términos de su trasfondo. En este sentido, el primer paso, *Introducir el Área Temática*, está orientado a la descripción del campo disciplinar y al lugar que la temática a tratar allí ocupa. Esto implica realizar una contextualización científico histórica del área y, por supuesto, de la temática en cuestión. El segundo paso, *Justificar la Obra*, entrega diversas razones para destacar la necesidad de abordar la temática. El tercer paso, *Explicitar la Perspectiva del Autor Respecto de la Temática en Cuestión*, describe la visión del autor, a través de la presentación, ya sea de su línea de investigación o del paradigma epistemológico al que adhiere. Por último, el paso *Agradecer a los Colaboradores* aparece, eventualmente, destacando la participación de los diferentes actores involucrados en la generación de la obra. Este paso aporta a cumplir el propósito de la movida, en tanto permite conocer a los miembros de la comunidad científica a la que el autor de la obra pertenece. La tercera y última movida, *Presentación*, podría ser asociada a lo que Bhatia (1997b) denomina *Introducción a la Obra* y realiza su propósito a partir de dos pasos: *Establecer el Alcance del Tratamiento que se Hará de la Temática* y *Presentar la Organización de la Obra*. El primero de estos pasos está estrechamente relacionado con la segunda movida, *Contextualización*,

ya que delimita el foco del estudio, restringiendo, de este modo, el amplio espectro, anteriormente descrito. Por su parte, el segundo paso, *Presentar la Organización de la Obra*, describe los contenidos temáticos que se tratarán en cada uno de los apartados del libro, ya sea en términos de partes o capítulos.

A partir de la descripción de las movidas y pasos constituyentes de la macromovida *Preámbulo*, se puede apreciar la manera en que se configura un escenario propicio para asegurar una lectura adecuada de la obra. Esto implica también preparar el terreno para desarrollar el planteamiento teórico del autor, macropropósito que es realizado a través de la macromovida que, a continuación, describimos detalladamente en la Tabla 6.

Tabla 6. Macromovida 2: Movidas y Pasos Retóricos

| Macromovida 2: Planteamiento teórico (PT): Desarrollar la problemática a tratar | |
|--|---|
| Movida 2. 1: Establecimiento de la Problemática Teórica (EP) | |
| Paso 2.1.1 | Ejemplo |
| Describir la problemática a desarrollar y su relevancia (DP) | “Las políticas sociales se han constituido en una parte importante de la acción del Estado en el ámbito socioeconómico, al menos durante los últimos cuarenta años” (AC-TS-td316). |
| Paso 2.1.2 | Ejemplo |
| Revisar las principales perspectivas teóricas al respecto (RT) | “En las palabras de Revel-Mouroz: ‘El régimen descentralizado podría usar la descentralización como una técnica de relegitimación...’” (AC-TS-td316). |
| Movida 2. 2: Propuesta del Autor (PROP) | |
| Paso 2.2.1 | Ejemplo |
| Evaluar las principales perspectivas y planteamientos acerca de la problemática en cuestión (EV) | “Con mucha frecuencia se reitera que la planificación -en cualquiera de sus varias dimensiones- se encuentra en un profundo estado de crisis. Si bien esta afirmación es indudablemente cierta, poco es lo que aporta en términos de descubrir la verdadera naturaleza de la crisis, algo que sin duda ayudaría a superarla” (AC-TS-td286). |
| Paso 2.2.2 | Ejemplo |
| Presentar la propuesta del autor al respecto (PA) | “La planificación debe ser entendida también como una saga fundacional... la planificación no es otra cosa que la organización de la sociedad en el tiempo...” (AC-TS-td286). |
| Movida 2.3: Cierre (CIE) | |

| Paso 2.3.1 | Ejemplo |
|--|--|
| Recapitular las principales propuestas (REC) | "Se ha analizado críticamente la reforma previsional de 1980 y sus consecuencias. Entre los principales aspectos analizados cabría mencionar los siguientes..." (AC-TS-td316). |
| Paso 2.3.2 | Ejemplo |
| Destacar el valor de la propia (VAL) | En síntesis, la reforma descrita deja sin resolver varios de los problemas que tenía nuestra seguridad social y crea otros nuevos. Estos nuevos problemas eran claramente predecibles, dadas las características del sistema que se ha impuesto (AC-TS-td316). |

La Tabla 6 muestra las movidas y pasos retóricos constituyentes de la macromovida *Planteamiento Teórico*. El macropropósito de esta macromovida no solo contempla presentar el planteamiento del autor, sino que también destacar su valor por sobre el de otros. El carácter persuasivo particular de esta macromovida requiere de una serie de movidas que permiten realizar tal presentación de una manera efectiva. La primera movida, *Establecimiento de la Problemática Teórica*, cuyo propósito es describir detalladamente la problemática a abordar, realiza tal propósito a partir de dos pasos retóricos, *Describir la Problemática a Desarrollar y su Relevancia* y *Revisar las Principales Perspectivas Teóricas al Respecto*. El primero de estos presenta la problemática teórica o ideológica y destaca la relevancia que representa abordarla. El segundo paso entrega una panorámica acerca de las principales posturas y planteamientos al respecto. La segunda movida, *Propuesta del Autor*, tiene como propósito describir en detalle el planteamiento del autor frente a la problemática que se aborda, enfrentándola con otras. Para ello, está constituida por dos pasos retóricos, *Evaluar las Principales Perspectivas y Planteamientos acerca de la Problemática en Cuestión* y *Presentar la Propuesta del Autor al Respecto*. El primero de estos pasos evalúa la calidad de las posturas y planteamientos anteriormente presentados, en ocasiones, destacando sus debilidades. El segundo paso describe en detalle el planteamiento teórico o ideológico del autor de la obra. Por último, la tercera movida, *Cierre*, tiene como propósito recapitular la exposición del autor, destacando su valor. Realiza su propósito a partir de dos pasos retóricos, *Recapitular las Principales Propuestas y Destacar el Valor de la Propia*. El primero de estos sintetiza los principales postulados, centrándose los realizados por el autor. El segundo contrasta los postulados del autor con los anteriormente evaluados, destacando el valor de los propios.

Por último, a través de la Tabla 7, presentamos las movidas y pasos retóricos constituyentes de la macromovida *Complementos y Orientaciones*.

Tabla 7: Macromovida 3: Movidas y Pasos Retóricos

| | | | | | | | |
|--|---|---------------------|-----------------------|---|---|--|---|
| Macromovida 3: Complementos y Orientaciones (CO): Proveer de información adicional y de guías necesarias para comprender la obra | | | | | | | |
| Movida 3. 1: Guías (GU) | | | | | | | |
| Paso 3.1.1 | Ejemplo | | | | | | |
| Presentar esquemáticamente el contenido de la obra (PE) | " Capítulo I : La media aritmética y el error medio 1. Consideraciones generales 4 2. Media de los errores 4 3. Error Medio 5" (AC-ICC-td355) | | | | | | |
| Paso 3.1.2 | Ejemplo | | | | | | |
| Listar materias del texto en orden alfabético (LIST) | Refuerzo 124s 139 252-254 281 286 Parcial 295 Regiones, estratos de la personalidad 176s Perceptivomotoras 176 Registro de huellas e impresiones 120s Regresión 198 Relación padre-hijo 171" (AC-PSI-td108). | | | | | | |
| Movida 3. 2: Especificaciones (ESP) | | | | | | | |
| Paso 3.2.1 | | | | | | | |
| Entregar información específica (IE) | Apéndice VIII: Medidas antiguas de España y América <table><tr><td>Medidas de longitud</td><td>Medidas de superficie</td></tr><tr><td>Navarra 1 Vara = 0,785 m 1 Legua = 5,49 Km</td><td>1 Robada = 1458 varas cuadradas del país = 8,984 a.</td></tr><tr><td>Aragón 1 Vara = 0,772 m (Teruel 0,768) 1 Legua = 5,573 Km (Huesca 6,176 Km)</td><td>1 Fanegra: Huesca (1200 varas cuadradas del país) 7,15 a; Teruel (1600 varas cuadradas castellanas) 11,118 a. 1 Cuartal (1/4 fanegra): Zaragoza 2,384 a.</td></tr></table> (AC-ICC-td355) | Medidas de longitud | Medidas de superficie | Navarra 1 Vara = 0,785 m 1 Legua = 5,49 Km | 1 Robada = 1458 varas cuadradas del país = 8,984 a. | Aragón 1 Vara = 0,772 m (Teruel 0,768) 1 Legua = 5,573 Km (Huesca 6,176 Km) | 1 Fanegra: Huesca (1200 varas cuadradas del país) 7,15 a; Teruel (1600 varas cuadradas castellanas) 11,118 a. 1 Cuartal (1/4 fanegra): Zaragoza 2,384 a. |
| Medidas de longitud | Medidas de superficie | | | | | | |
| Navarra 1 Vara = 0,785 m 1 Legua = 5,49 Km | 1 Robada = 1458 varas cuadradas del país = 8,984 a. | | | | | | |
| Aragón 1 Vara = 0,772 m (Teruel 0,768) 1 Legua = 5,573 Km (Huesca 6,176 Km) | 1 Fanegra: Huesca (1200 varas cuadradas del país) 7,15 a; Teruel (1600 varas cuadradas castellanas) 11,118 a. 1 Cuartal (1/4 fanegra): Zaragoza 2,384 a. | | | | | | |

| Paso 3.2.2 | Ejemplo |
|---------------------------------------|---|
| Definir términos (DEF) | "Canal: Sistema físico a través del cual se puede transmitir información. Se caracteriza matemáticamente por un alfabeto de entrada y un alfabeto de salida y una función que hace corresponder a cada signo de entrada una función de probabilidad de signos de salida. La capacidad de un canal es la cantidad máxima de información expresada en bits por segundo que puede transmitirse por dicho canal sin perturbaciones. Ver Ruido. (AC-ICC-td351) |
| Paso 3.2.3 | |
| Especificar las fuentes citadas (REF) | "Fuentes, Fernando, Análisis técnico para proyectos de inversión. ICAP, San José, 1988. Guadagni, A.A., "El problema de la optimización del proyecto de inversión: Consideración de sus diversas variantes". En BID-Odeplan, Programa de adiestramiento, preparación y evaluación de proyectos. Vol. V. Santiago, 1976. " (AC-PSI-td122). |

La tercera macromovida, *Complementos y Orientación*, está conformada por dos movidas, *Guías y Especificaciones*, cada una de las cuales contribuye a reforzar la comprensión de los planteamientos presentados por el autor. La primera de estas movidas tiene como propósito mostrar la manera en que el contenido de la obra es presentado y realiza tal propósito a través de dos pasos retóricos, *Presentar Esquemáticamente el Contenido de la Obra* y *Listar Materias del Texto en Orden Alfabético*. El primero indica la ubicación de los diversos contenidos temáticos en el texto por orden de aparición. El segundo indica la ubicación de los diversos contenidos temáticos en el texto por orden alfabético. La segunda movida tiene como propósito apoyar la comprensión de términos y presentar evidencia detallada. Su propósito es llevado a cabo a partir de tres pasos: *Entregar Información Específica*, *Definir Términos* y *Especificar las Fuentes Citadas*. El primer paso presenta información detallada adicional que sustenta los planteamientos del autor. El segundo entrega definiciones de términos específicos del área de estudio. Por último, el tercero presenta información detallada de las fuentes bibliográficas citadas en el cuerpo de la obra.

La descripción que hemos llevado a cabo representa una mirada a la configuración del género Texto Disciplinar, no solo en términos de las tres macromovidas y las ocho movidas que lo componen, sino que también, en términos de tales movidas y cada uno de sus pasos constituyentes. En este contexto, resulta relevante destacar que, al igual que sucede con las movidas, los pasos que componen una movida no siempre ocurren secuencialmente en los textos analizados, esto es, ocasionalmente ocurren en un orden diferente al presentado en el instrumento de análisis. Ejemplo de lo anterior son los pasos que componen la movida *Contextualización*. Así también, en ocasiones, no todos los pasos identificados en el

instrumento como partes de una movida se encuentran presentes en un texto en estudio. Por último, un caso particular es el correspondiente al paso *Presentar Esquemáticamente el Contenido de la Obra*, el cual aparece, en algunos textos estudiados como parte de la movida *Exposición Esquemática del Contenido* y en otros, como parte de la movida *Guías*. Por esta razón, para efectos del análisis, se decidió incluir tal paso en ambas movidas.

3.2. Descripción Cuantitativa

Los procedimientos cualitativos, hasta aquí descritos, nos han permitido constatar la existencia de un conjunto de constituyentes funcionales del género Texto Disciplinar. No obstante ello, para completar la descripción que nos hemos propuesto, se cuantificó la ocurrencia de cada una de estas unidades en la totalidad de los textos del corpus. Este procedimiento correspondió a la Etapa 4 del análisis (ver Tabla 3) y nos permitió distinguir entre los elementos funcionales del género que, de acuerdo a su grado de ocurrencia, pueden ser considerados como nucleares u obligatorios y aquellos que son considerados opcionales. Del mismo modo, este procedimiento permitió distinguir la variación de la ocurrencia de tales elementos, dependiendo de las disciplinas y áreas del conocimiento (CS&H y CB&I). Es importante señalar que, para una adecuada comparación, todas las cifras fueron normalizadas a través de un proceso de porcentajes. A continuación, en el Gráfico 1, presentamos los resultados de tal procedimiento en términos de macromovidas y movidas.

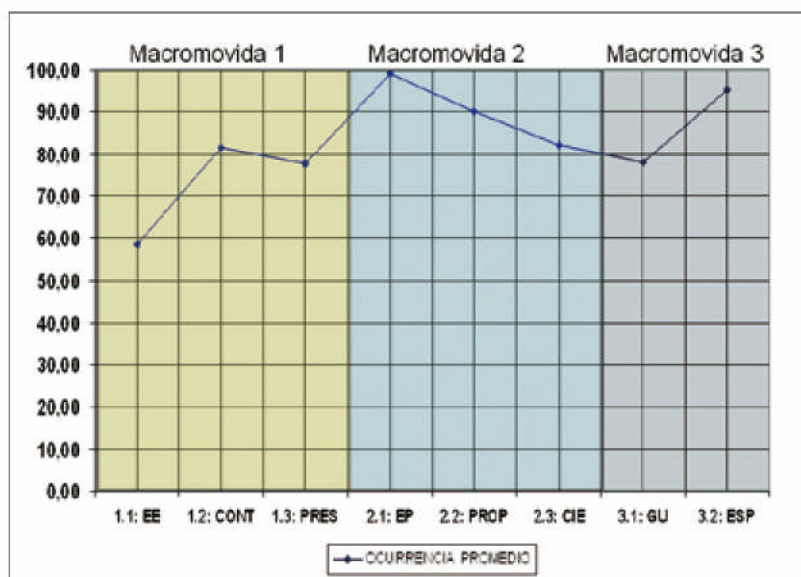


Gráfico 1: Ocurrencia promedio de las movidas

El procedimiento de cuantificación de ocurrencia evidenció que la totalidad de las macro-movidas y la gran mayoría de las movidas identificadas y contempladas en el instrumento de análisis ostentan una alta presencia en los textos constituyentes del corpus. Concretamente, el porcentaje promedio de ocurrencia de las movidas identificadas corresponde a 83%. Como se aprecia en el Gráfico 1, casos destacados son las movidas *Contextualización* (CONT) (81%), *Establecimiento de la Problemática Teórica* (EP) (99%), *Propuesta del Autor* (PROP) (90%), *Cierre* (CIE) (82%) y *Especificaciones* (ESP) (96%), las cuales alcanzan, en promedio, el 90%. En este punto, es importante recordar que la movida *Exposición Esquemática del Contenido* (EE) se realiza a partir del paso *Presentar Esquemáticamente el Contenido de la Obra* (PE), el cual aparece, en ocasiones, como parte de la movida *Guías* (GU), en la tercera macromovida. Ello implica que su ocurrencia se manifieste de manera distribuida y que, en consecuencia, al momento de cuantificar, los números totales disminuyan. Por supuesto, tal asistematicidad incide directamente en el porcentaje evidenciado en el Gráfico 1 (58%).

Estos resultados revelan la alta ocurrencia de las movidas que componen la macromovida dos, *Planteamiento Teórico* (PT), las cuales alcanzan un promedio de 90%. La relevancia de esta alta ocurrencia radica en que son estas movidas las que, principalmente, realizan el macropropósito del género Texto Disciplinar. Esto pues, como ya señaláramos, están orientadas, tanto a presentar la propuesta del autor respecto de la problemática abordada como a enfatizar la relevancia de abordar tal problemática y, por supuesto, a destacar el valor de la propuesta del autor por sobre las de otros.

De este modo, estas movidas permiten apoyar la idea acerca de la naturaleza persuasiva del género en estudio, transformándose, así, en constituyentes nucleares. Tal naturaleza persuasiva implica que el Texto Disciplinar corresponde a un género discursivo producido por un miembro experto de la comunidad disciplinar y dirigido a otro miembro experto, conocedor de la temática y, capacitado no solo para comprender la propuesta del autor, sino que también para adherir a ella o rechazarla.

Si bien, a partir de los datos que muestra el Gráfico 1, es posible establecer ciertos parámetros generales y caracterizadores del Texto Disciplinar, se hace necesario indagar en las posibles distinciones que la diferencia disciplinar pudiera imponer. A continuación, en el Gráfico 2, presentamos los resultados de la cuantificación, distinguiendo disciplina y, en este sentido, también área del conocimiento.

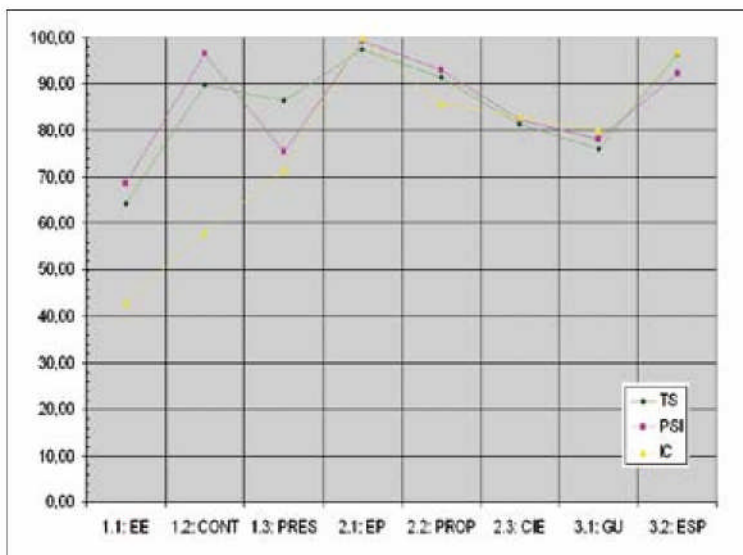


Gráfico 2: Ocurrencia de movidas por disciplina

De acuerdo a los resultados observados en el Gráfico 2, se pueden apreciar diferencias importantes entre las tres disciplinas en las cuales el género estudiado circula. El caso que más llama la atención lo constituye la movida *Contextualización* (CONT). En las disciplinas de Trabajo Social (TS) y Psicología (PSI), tal movida alcanza un porcentaje de 90% y 97% respectivamente, mientras que, en la disciplina de Ingeniería en Construcción (IC), alcanza solo un 58% de ocurrencia.

Un aspecto relevante asociado a la variación disciplinar corresponde, precisamente a la forma en que, creemos, la naturaleza de la disciplina determina la manera de interactuar discursivamente dentro de la comunidad. En este sentido, adherimos a los planteamientos de Bhatia (2004), en tanto consideramos que un género puede variar de acuerdo a la disciplina en la cual circula sin por ello perder sus rasgos esenciales o constituyentes funcionales obligatorios. Este fenómeno se aprecia en las diferencias que anteriormente señaláramos entre el Texto Disciplinar que circula en TS y PSI y aquel que circula en IC.

Al aplicar el criterio utilizado por Kanoksilapatham (2007), en el cual se establece un puntaje de corte de 60% de ocurrencia para determinar si un constituyente del género es obligatorio u opcional, la movida *Contextualización* debería ser considerada como opcional en el Texto Disciplinar que circula en la disciplina de IC. El resto de las movidas (a excepción de la movida *Exposición Esquemática del Contenido* (EE), por los motivos que ya mencionamos) supera el 70% de ocurrencia en la totalidad de las disciplinas. Bajo este criterio, ellas pueden ser consideradas como elementos constituyentes obligatorios del género Texto Disciplinar en las tres disciplinas.

Si se considera que la disciplina de IC pertenece a las CB&I, mientras que TS y PSI pertenecen a las CS&H, este hallazgo evidencia una importante distinción entre los Textos Disciplinarios que circulan en las CS&H y los que lo hacen en las CB&I. Esto se debe a que tal diferencia da cuenta de la manera en que el conocimiento disciplinar es construido y transmitido en una y otra área del conocimiento. En este sentido, de acuerdo a los datos obtenidos, queda en evidencia, por un lado, que en las CS&H se hace necesario, no solo situar la obra a partir de la descripción de la temática en cuestión, sino que también justificar su creación y mostrar la perspectiva del autor respecto de la problemática abordada. En las CB&I, por otra parte, esta movida no sería un elemento constituyente obligatorio del género. Este fenómeno lleva a inferir que para los miembros expertos de las comunidades disciplinares asociadas a las CB&I, realizar un proceso de familiarización con la obra no constituye un propósito del género.

El análisis cuantitativo, en términos de ocurrencia de macromovidas y movidas, ha permitido observar las movidas obligatorias del Texto Disciplinar. Al mismo tiempo, ha posibilitado evidenciar diferencias importantes entre las características del género Texto Disciplinar que circula en las CS&H y el que lo hace en las CB&I. No obstante ello, se hace necesario indagar en los constituyentes más específicos. A continuación, a partir del Gráfico 3, se presenta la ocurrencia de los pasos retóricos al interior de cada movida y macromovida.

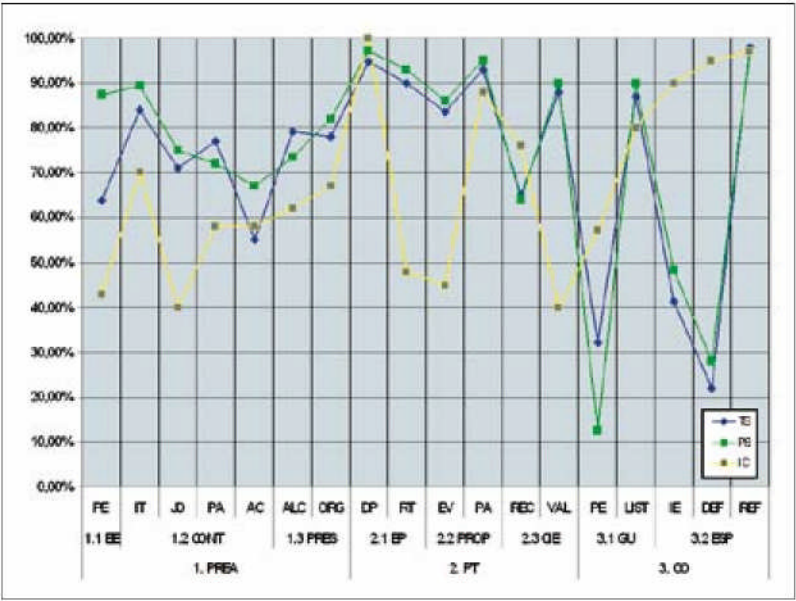


Gráfico 3: Ocurrencia de movidas y pasos por disciplina

A través de la descripción en términos cualitativos, evidenciamos ciertos fenómenos asociados a la forma en que las movidas constituyentes de una macromovida eran realizadas a través de diferentes pasos. Particularmente, nos llamó la atención que en algunos casos no todos los pasos identificados en el instrumento como partes de una movida se encontraban presentes en un texto. A partir del procedimiento de cuantificación, cuyos resultados se observan en el Gráfico 3, se estableció la ocurrencia de cada paso identificado como constituyente de una movida y, de este modo, también se determinaron los pasos que pueden ser considerados como opcionales y los que pueden ser considerados como obligatorios del género en estudio.

Como se aprecia en el Gráfico 3, la cuantificación de los dieciocho pasos identificados como constituyentes de las ocho movidas anteriormente descritas permite observar un comportamiento bastante heterogéneo, con un rango de ocurrencia individual que va desde un máximo de 100% hasta un mínimo de 13%. Una mirada integrada, es decir, considerando las tres disciplinas en conjunto, revela que entre los pasos con mayor ocurrencia se encuentran *Describir la Problemática a Desarrollar y su Relevancia* (DP), *Presentar la Propuesta del Autor al Respecto* (PA) y *Especificar las Fuentes Citadas* (REF), con una ocurrencia promedio de 97%, 92% y 97% respectivamente.

Respecto de la aparente baja ocurrencia del paso *Presentar Esquemáticamente el Contenido de la Obra* (PE), resulta indispensable recordar que tal paso aparece, en ocasiones, como parte de la movida *Exposición Esquemática del Contenido* (EE), en la primera macromovida y en otras, como parte de la movida *Guías* (GU), en la tercera macromovida. Ello implica que la suma de su ocurrencia da como resultado un porcentaje de 100%, por lo que debe también ser considerado como uno de los pasos con mayor ocurrencia.

Aplicando el mismo criterio utilizado anteriormente para determinar las movidas a considerar como opcionales y aquellas a considerar como obligatorias (Kanoksilapatham, 2007), es posible realizar la misma distinción, ahora en términos de pasos retóricos. Para ello, promediamos la ocurrencia de cada paso en las tres disciplinas y obtuvimos como resultado que los únicos pasos retóricos del género Texto Disciplinar a considerar como opcionales son *Entregar Información Específica* (IE) (59%) y *Definir Términos* (DEF) (48%).

Estos resultados nos llevan a inferir que, debido a la naturaleza del género en estudio, los pasos *Entregar Información Específica* (59%) y *Definir Términos* (48%) no revisten un carácter de obligatorio, debido a que el Texto Disciplinar es un género producido desde un experto a otro experto. Por lo tanto, no sería necesario otorgar información detallada adicional que sustente los planteamientos del autor y tampoco entregar definiciones de términos específicos del área de estudio. No obstante ello, y atendiendo a los datos del Gráfico 3, se hace necesario identificar las diferencias disciplinares.

Una mirada a la ocurrencia individual de los pasos previamente identificados como opcionales revela diferencias importantes en cada una de las disciplinas. *Entregar Información Específica* presenta una ocurrencia de 41% en TS, 48% en PSI y 90% en IC. Por su parte, *Definir Términos* presenta una ocurrencia de 22% en TS, 28% en PSI y de 95% en IC. Dicha ocurrencia llevaría a considerar tales pasos como opcionales solamente en TS y PSI y obligatorios en IC. Estas cifras evidencian nuevamente las diferencias disciplinares en cuanto a la forma en que se negocia el conocimiento y, del mismo modo, permiten sostener que tales diferencias son impuestas por las áreas del conocimiento a las que cada disciplina pertenece.

En este mismo contexto, otro caso relevante lo constituye la configuración de la movida *Contextualización*. En concordancia con el análisis en términos de movidas anteriormente presentado, los resultados de la cuantificación de los pasos retóricos revela que en las CS&H, a excepción del paso *Agradecer a los Colaboradores* (AC), todos los pasos constituyentes son obligatorios, mientras que en las CB&I, el único paso obligatorio es *Introducir el Área Temática* (IT). De hecho, llama la atención que el paso *Justificar la Obra* (JO) es el que presenta la ocurrencia más baja (40%).

Algo similar ocurre en cuanto a los pasos retóricos que configuran las movidas anteriormente identificadas como nucleares del Texto Disciplinar. Este es el caso del *Establecimiento de la Problemática Teórica* (EP), *Propuesta del Autor* (PROP) y *Cierre* (CIE). La primera de estas se realiza en las CS&H a través de los pasos *Describir la Problemática a Desarrollar y su Relevancia* (DP) y *Revisar las Principales Perspectivas Teóricas al Respetto* (RT), los cuales presentan una ocurrencia promedio superior al 90%. En el caso de las CB&I, por otra parte, esta movida se realiza, principalmente a través del paso *Describir la Problemática a Desarrollar y su Relevancia* (DP), haciendo uso opcional del paso *Revisar las Principales Perspectivas Teóricas al Respetto* (RT) (48%). Del mismo modo, la movida *Propuesta del Autor* (PROP) se realiza en las CS&H a través de los pasos *Evaluar las Principales Perspectivas y Planteamientos Acerca de la Problemática en Cuestión* (EV) y *Presentar la Propuesta del Autor al Respetto* (PA), los cuales presentan una ocurrencia promedio cercana al 90%. Esta misma movida, en las CB&I, se realiza, principalmente a través del paso *Presentar la Propuesta del Autor al Respetto* haciendo uso opcional del paso *Evaluar las Principales Perspectivas y Planteamientos Acerca de la Problemática en Cuestión* (45%). Por último, la movida *Cierre* (CIE) se realiza en las CS&H a través de los pasos *Recapitular las Principales Propuestas* (REC) y *Destacar el Valor de la Propia* (VAL). En el caso de las CB&I, esta movida se realiza, principalmente, a través del paso *Recapitular las Principales Propuestas*.

Los hallazgos empíricos aquí descritos permiten comprender cómo el género Texto Disciplinar se constituye y, al mismo tiempo, distinguir la manera en que se configura dependiendo de la disciplina en que circula y del área del conocimiento a la que tal disciplina pertenece. Así, en cuanto género de carácter eminentemente persuasivo, la manera de

argumentar o de negociar el conocimiento, se realiza de maneras diferentes. En TS y PSI, el planteamiento teórico del autor requiere de una validación previa, a partir de una contextualización detallada que incluye incluso la justificación de la obra, mientras que en IC, tal validación se focaliza en una introducción a la temática a tratar. Así también, en TS y PSI, el desarrollo de la problemática se sustenta fuertemente en la comparación y evaluación con otras perspectivas mientras que en IC, ésta se sustenta principalmente en la descripción del planteamiento y en la presentación de la propuesta del autor. Por último, en TS y PSI no resulta necesario aportar datos adicionales o terminología especializada que refuercen los planteamientos del autor, mientras que en IC, esto es altamente necesario.

La cuantificación de los pasos retóricos permite observar diferencias considerables en cuanto a la forma de negociar el conocimiento. Por una parte, en las CS&H se presenta una forma de persuadir basada, en gran medida, en la referencia a planteamientos de otros autores, lo que implica un grado de intertextualidad. Por otra, en las CB&I, la persuasión se basa principalmente en los planteamientos del autor y su sustento empírico. Esto implica que en las CS&H, se observe gran recursividad discursiva, mientras que en las CB&I, el procedimiento es mucho más directo y, en este sentido, menos recursivo.

Conclusiones

En base al Corpus PUCV 2006, es posible constatar la relevancia que el género Texto Disciplinar ostenta en la formación académica de los alumnos pertenecientes a tres carreras de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Del mismo modo, en base a la revisión bibliográfica llevada a cabo, es posible evidenciar la escasez de trabajos orientados a su descripción. Por esta razón, y con el propósito de aportar a la formación académica desde una perspectiva psicodiscursiva, el objetivo de la investigación que hemos presentado en este capítulo ha sido describir la organización retórica del género Texto Disciplinar. Para ello, llevamos a cabo un procedimiento metodológico, inicialmente, de carácter cualitativo, para derivar en otro de carácter cuantitativo.

Tales procedimientos nos permitieron no solo describir la organización retórica del Texto Disciplinar, constituida por tres macromovidas, ocho movidas y dieciocho pasos retóricos, sino que también determinar los constituyentes funcionales a considerar como obligatorios y aquellos a considerar como optativos, dependiendo de su grado de ocurrencia. Además, fue posible confirmar la naturaleza persuasiva del género, la que se encuentra reflejada, principalmente, en la segunda macromovida, *Planteamiento Teórico*, y en las movidas que la conforman. De acuerdo al análisis realizado, esta macromovida, cuyo macropropósito no solo contempla presentar el planteamiento del autor, sino que también destacar su valor por sobre el de otros, aparece como la macromovida nuclear del género en estudio.

Entre los hallazgos que nos interesa destacar, también se encuentra la variación disciplinar,

detectada, fundamentalmente, en las distintas maneras en que las movidas constituyentes de este género se realizan a través de los pasos retóricos que las conforman. Esto, dependiendo, tanto de las diferentes disciplinas en la que este género circula (Psicología, Trabajo Social e Ingeniería en Construcción), como de las áreas del conocimiento a las que tales disciplinas pertenecen, en este caso, la Ciencias Sociales y Humanas (CS&H) y las Ciencias Básicas y de la Ingeniería (CB&I).

Esta variación, manifestada principalmente en la movida *Contextualización* y en la totalidad de las movidas constituyentes de la macromovida *Planteamiento Teórico*, evidencia las diferentes formas de persuadir que este género adopta, dependiendo de la comunidad disciplinar en la que circule y del área del conocimiento a la que tal disciplina pertenezca. En definitiva, y de acuerdo a los resultados que anteriormente discutimos, podemos sostener que el Texto Disciplinar que circula en las CS&H persuade a través de la comparación y la evaluación, lo que implica un mayor grado de negociación. En tanto, el que circula en las CB&I lo hace, fundamentalmente, a través de la presentación de los planteamientos del autor y de su sustento teórico-empírico, lo que implica un menor grado de negociación.

Creemos, no obstante, que estas diferencias no representan una variación en términos de género, más bien demuestran la integridad de los géneros discursivos, a pesar de su susceptibilidad a la variación disciplinar (Bhatia, 2004). Esto debido a la presencia de un conjunto de elementos funcionales nucleares compartidos que conllevan a alcanzar un macropropósito común y que, en este sentido, permiten identificar un género como tal. En el caso del género Texto Disciplinar, tales elementos comprenden la totalidad de las macromovidas y casi la totalidad de las movidas identificadas en el análisis cualitativo, a excepción de la movida *Contextualización*. La variación se manifiesta, como se puede observar en el Gráfico 3, en los pasos retóricos constituyentes de tales movidas.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, los hallazgos de este estudio permiten observar las diferentes formas de negociar el conocimiento disciplinar, las que tienen implicancias de tipo pedagógico. Una de ellas está relacionada con la necesidad de desarrollar estrategias psicodiscursivas enmarcadas en las prácticas discursivas particulares de cada comunidad disciplinar. A partir de la descripción aquí presentada, es posible diseñar instrumentos pedagógicos para desarrollar en los miembros no expertos de las comunidades disciplinares involucradas las habilidades necesarias para interactuar eficientemente con los géneros que deben enfrentar durante su proceso de formación.

Otra implicancia, asociada a la anterior, tiene que ver con la gradación que en los ámbitos académicos se debería hacer de los distintos géneros disciplinares al momento de distribuir los materiales de estudio de los estudiantes. Los resultados de esta investigación nos permiten sostener que, debido a la complejidad del Texto Disciplinar, producto de su naturaleza persuasiva, este género no debería ser uno de los primeros materiales de es-

tudio enfrentado por quienes se inician en una determinada disciplina. Estos miembros no expertos, entendidos como los estudiantes pertenecientes a los primeros años de una carrera universitaria, deberían, desde nuestra perspectiva, iniciar su camino de integración disciplinar a través de géneros más didácticos, como es el caso del Manual (ver Parodi, en los capítulos 7 y 8).

C capítulo 10

La regulación del
conocimiento en el género
Manual:
Caracterización desde el
sistema de la obligación

Rosa María Gutiérrez

Introducción

Un aspecto importante de la formación académica depende de los géneros discursivos a través de los que se nos acerca al conocimiento de una determinada disciplina. A través de ellos, configuramos una identidad en torno a una comunidad discursiva, posibilitando no solo el acercamiento al conocimiento especializado de la misma, sino que también el acceso al modo de negociar la construcción de dicho conocimiento. De allí la importancia de conocer cuáles son esos géneros y qué modos de negociación los caracterizan.

En este capítulo, abordamos la descripción de uno de estos géneros: el Manual. Más allá de lo que implica caracterizar lingüísticamente los géneros utilizados en la enseñanza de una disciplina, lo que mueve la descripción del Manual es que se trata del único que se utiliza en las cuatro áreas disciplinares formantes del corpus PUCV-2006 (ver Capítulo 2). A esta situación, se suma el hecho de que proporciona, tal como lo sostiene Halliday (2004c, 2004d), Cubo de Severino (2005a) y Hyland (2004b), un primer acercamiento al conocimiento disciplinar, iniciando al estudiante en “las normas, valores, creencias e ideologías de una cultura académica particular” (Cubo de Severino, 2005a: 326). En este sentido es que afirmamos que la función comunicativa predominante en el Manual es la regulativa, esto es, la función de uniformar, normalizar y sistematizar el marco en el cual se asentarán los nuevos conocimientos, guiando de este modo la inserción en la disciplina (o materia específica).

Desde la Gramática Sistémico Funcional (GSF), la función regulativa se asocia al sistema de la interpersonalidad el cual, como su nombre lo indica, dice relación con la interacción de los hablantes en un evento comunicativo; esto es, qué roles desempeñan, cómo los intercambian y qué mecanismos utilizan para negociar significados (Halliday, 1984; Matthiessen, 1995; Martin, Matthiessen & Painter, 1997; Halliday & Matthiessen, 2004). En este marco, la regulación es una subfunción asociada a la función mayor de requerir u ordenar, la cual a su vez es parte del sistema de la modulación obligativa. Para este estudio, tal sistema es tanto el marco teórico como el modelo de análisis que se utilizará. Como marco teórico, la gradiente de la obligación, desde la GSF, provee del contexto para la interpretación de los resultados; como modelo de análisis,

el sistema presenta las estructuras o configuraciones lexicogramaticales que rastreamos en los manuales de nuestro corpus. En ambos casos, la modulación, trabajada desde el marco de la GSF, presenta la ventaja de sistematizar y conferir especificidad terminológica a la zona semántica de la obligación, tradicionalmente llamada “modalidad deóntica del enunciado”, y a la zona semántica de la modalidad, en general. En los términos recién expuestos, este estudio se constituye en una mirada sobre una zona de la modalidad que ha sido poco explorada, pues la mayoría de los trabajos en este ámbito se focalizan en la valoración positiva o negativa (i.e. polaridad), de mayor o menor certeza (i.e. modalización), que el hablante hace de la información.

Específicamente, en este trabajo, nos preguntamos si en el Manual, en general, y en los manuales de cada área disciplinar, en particular, se utilizan realizaciones, congruentes o gramaticalmente metafóricas o, lo que es lo mismo, más o menos moduladas. Dado que las realizaciones más congruentes se relacionan con un modo simple, directo y ontogenético de realización del significado e inversamente, las más moduladas (o gramaticalmente metafóricas) con uno más complejo y abstracto, los resultados de este estudio nos permitirán visualizar qué manuales presentan el modo más simple para regular la inserción disciplinar y cuáles el más abstracto; al mismo tiempo que potencia un acercamiento al aspecto interpersonal de la metáfora gramatical, en un contexto en el que suele estudiarse el grado de informatividad, usándose para ello la metáfora ideacional o nominalización (Cademartori, Parodi & Venegas, 2007; Ferrari, 2007; Marinkovich, 2007).

Para desarrollar la descripción y caracterización del Manual, observamos el comportamiento probabilístico de las configuraciones lexicogramaticales que, en español, realizan modulación de la cláusula, en los manuales del Corpus Académico PUCV-2006, vistos como una totalidad (i.e. como un género discursivo), en el marco de cada una de las cuatro áreas disciplinares formantes del corpus, así como en el de la clásica oposición entre Ciencias Sociales y Humanas y Ciencias Básicas y de la Ingeniería.

1. Marco teórico

Uno de los principios fundantes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) es la comprensión de la lengua como sistema semiótico. Este es un supuesto tomado del estructuralismo lingüístico, a partir del cual se comprende que la lengua es un sistema de signos cuyo fin es el ser utilizado para crear significados con el propósito de intercambiarlos. Como todo sistema semiótico, el de la lengua, se organiza en torno a dos estratos o niveles: el del contenido y el de la expresión de dicho contenido (Hjelmslev, 1974). Ambos estratos se vinculan entre sí a través de un proceso denominado “realización”. Este proceso puede describirse del siguiente modo: cada estrato constituye un potencial de opciones que el hablante tiene a su disposición para significar; las elecciones realizadas por el hablante en un estrato acotan y orientan las elecciones que pueden hacerse en el estrato inmediatamente inferior. Lo común es que a una elección de contenido le corresponda una, y solo una, realización en el estrato de la expresión, así, usando un ejemplo bastante común, el sistema semiótico del semáforo presenta tres opciones a nivel de contenido: “deténgase”, “pase” y “tenga precaución”. Para cada una de ellas existe una realización a nivel de la expresión: color rojo, verde y amarillo, respectivamente. La relación entre contenido y expresión es de uno a uno, de modo que no es posible combinar los colores para producir otros significados. En esta idea, la lengua se diferencia del común de los sistemas semióticos en dos sentidos: respecto de su organización estratal y respecto de la construcción de significados.

Respecto de la organización estratal, como podemos apreciar en la Figura 1, el sistema de la lengua presenta una organización que no es biestratal como la del común de los sistemas semióticos, con un plano del contenido y uno de la expresión, sino que una triestratal (Caffarel, Martin & Matthiessen, 2004), por cuanto el nivel del contenido se subdivide en otros dos niveles: el semántico y el lexicogramatical (Caffarel et al., 2004; Halliday & Matthiessen, 2004).

Sistema de la lengua

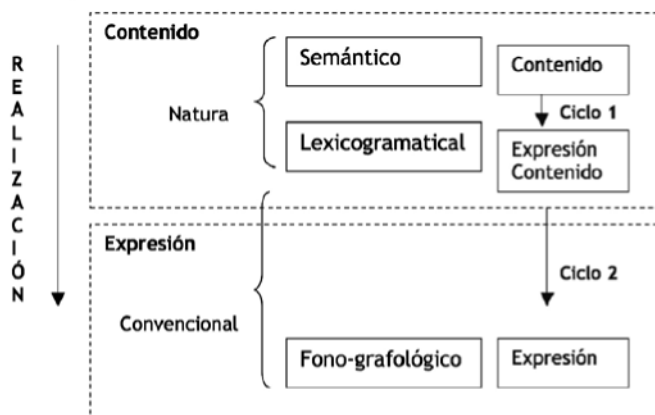


Figura 1. Relaciones interestratales al interior del sistema semiótico de la lengua

Una de las principales implicancias de la triestratificación es que, aun cuando el estrato lexicogramatical es parte del plano del contenido, opera tanto a nivel de contenido como a nivel de expresión, en el marco de los dos ciclos realizacionales que se producen a efecto de la interfaz lexicogramatical (ver Figura 1). De este modo el lexicogramatical es contenido para la expresión fonografológica y expresión para el contenido semántico.

En términos de la construcción de significados, la lengua difiere de los otros sistemas semióticos, pues al poseer componentes funcionales, esto es, funciones complementarias y simultáneas y no complementarias, pero excluyentes permite significar más de una cosa al mismo tiempo (Caffarel et al., 2004). La LSF reconoce tres componentes funcionales: ideacional, interpersonal y textual. Se trata de funciones que la lengua satisface en contexto y que, dada la perspectiva contextualista de esta teoría, le confieren forma al sistema de la lengua. En otras palabras, los componentes funcionales pasan a ser *metafuncionales* y, como tales, son constructos teóricamente definidos como comunes a todas las lenguas (i.e. universales).

A nivel lexicogramatical, las metafunciones se realizan en la estructura funcional de la cláusula. En el marco de la GSF, la cláusula es la unidad mayor del estrato lexicogramatical, es decir, la unidad gramatical en la que integran las unidades menores (i.e. morfema, palabra y grupo o frase) para significar. Su definición es análoga a la de oración, sin embargo, esta última solo presenta una estructura sintagmática (i.e. compuesta de unidades, clases y subclases); mientras que la cláusula ostenta, a la vez que estructura sintagmática, una estructura funcional, conformada por funciones, postuladas, al igual que los componentes semánticos que realizan, como universales. De acuerdo a la estructura sintagmática, una cláusula puede ser finita o no-finita, es decir, puede o no contar con un verbo -o grupo verbal- que le proporcione finitud temporal y modal (i.e. ‘verbo conjugado’). Respecto de la estructura funcional, en la cláusula se presentan tres configuraciones distintas y simultáneas, en consonancia y correspondencia con los tres componentes del estrato semántico. Estas estructuras son la transitiva, la interpersonal y la textual, realizando la metafunción ideacional, interpersonal y textual, respectivamente (Halliday, 1982; Matthiessen, 1995; Halliday & Matthiessen, 2004). La Figura 2 grafica la composición estructural de las funciones.

| Estructura funcional | Funciones | | | | |
|----------------------|--------------|---------|------------|---------------|---------|
| Transitividad | Actor | Proceso | Meta | Circunstancia | |
| Interpersonal | Núcleo modal | | Residuo | | |
| | Sujeto | Finito | Predicador | Complemento | Adjunto |
| Textual | Tema | | Rema | | |

Figura 2. Composición estructural de las funciones

El carácter bifásico de la estructura está también relacionado con la triestratificación del sistema de la lengua, de modo que la estructura funcional es, en el estrato lexicogramatical, la expresión del contenido semántico y la estructura sintagmática, el contenido para la expresión fonografológica. Ambas estructuras se vinculan entre sí por realización, así, decimos que las funciones de la estructura funcional se realizan en la estructura sintagmática y que una misma estructura sintagmática está realizando simultáneamente las tres estructuras funcionales.

En este nivel, la realización puede ser clasificada como más lexicalizada o más gramaticalizada y como más o menos congruente. El primer criterio de clasificación opera sobre la naturaleza de la unidad gramatical que está realizando alguna de las funciones, por ejemplo, en español, la función de núcleo modal (de la estructura interpersonal de la cláusula) se realiza en una unidad altamente gramaticalizada: los morfemas flexivos del verbo. El segundo criterio se funda en establecer si la categoría o clase gramatical es la utilizada por los niños durante la primera fase del proceso de adquisición de su lengua materna. Si esto es así, clasificamos la realización como congruente; en cambio, si se trata de otra configuración gramatical diferente a la usada en primer término, decimos que la realización es metafórica, más precisamente, una metáfora gramatical. Al igual que la metáfora léxica, la gramatical, constituye un recurso que expande el potencial de significar de una lengua cuando los hablantes necesitamos y podemos expandirlo. En este capítulo no se profundiza en el concepto de metáfora gramatical, pues se discute detalladamente en el Capítulo 11 de este libro, aun cuando es importante, dado que el sistema de la obligación presenta una gradación que se sustenta en el principio de la metáfora gramatical.

1.2. El sistema de la modulación obligativa

En efecto, el sistema de modulación obligativa, entendido como el que aglutina las opciones semánticas y lexicogramaticales que utilizamos para realizar un requerimiento, presenta una organización sistémica basada en los grados de obligación implicados en una demanda. Desde el estrato semántico, se reconocen, al menos, tres grados de modulación obligativa: alto, medio y bajo (Martin, 1992; Halliday & Matthiessen, 2004). El grado alto corresponde al mayor grado de obligación, esto es, a lo más directo o explícitamente apelativo. A medida que el grado de obligación disminuye, aumenta el grado de modulación implicado en la demanda. En consecuencia, más modulado quiere decir que la demanda se presenta de un modo menos directo.

Ahora bien, asignar un grado de obligación depende de dos aspectos contextuales. De una parte, depende de cuál es la posición jerárquica que el hablante ostenta respecto del destinatario de su demanda y, de otra, del compromiso entre el “tú” del diálogo y lo que es demandado (Martin et al., 1997; Halliday & Matthiessen, 2004). La preferencia por la atenuación o metaforización de la demanda, entonces, puede ser entendida como un mecanismo de cortesía, al relacionarse con el vínculo formal que se establece entre los participantes del evento de habla (por ejemplo, de experto a experto, en el ámbito que nos ocupa); o como una estrategia funcional, al estar

relacionado con los mecanismos más explícitos que se requiere usar cuando tales participantes no están co-presentes y, por tanto, la intención comunicativa no puede apoyarse en factores tales como la entonación (o modulación, según terminología del Círculo de Praga) y, entonces deben “modularse”, para hacer explícito el significado.

A nivel lexicogramatical, esta gradación se corresponde con la congruencia de la realización, de modo que la configuración que realiza obligación del modo más directo o menos modulado es también la más congruente y simple, desde el punto de vista ontogenético (Matthiessen, 1995); en tanto que la que realiza un grado bajo de obligación, esto es, la más modulada, es la más metafórica.

Si bien menos directas y, en consecuencia, más abiertas a la negociación, las configuraciones más moduladas o metafóricas se caracterizan, a nivel lexicogramatical, por ser más complejas y abstractas. Su uso está asociado a registros escritos que ostentan un alto grado de especialización (Gutiérrez, 2007) y se coligan, como toda metáfora, con un estadio avanzado en el proceso de adquisición de una lengua (Halliday, 1982, 1984; Matthiessen, 1995). Inversamente, se considera que las realizaciones lexicogramaticales menos moduladas son las que mayor congruencia tienen con el significado (que está siendo realizado), las que están presentes en el habla infantil (o protolengua) (Matthiessen, 1995) y, en consecuencia, las más simples y directas.

En español, el sistema de la modulación obligativa presenta seis opciones (Gutiérrez, 2007), dos para cada uno de los grados –alto, medio y bajo– de la obligación, definidos desde el estrato semántico, tal como puede observarse en la Figura 3.

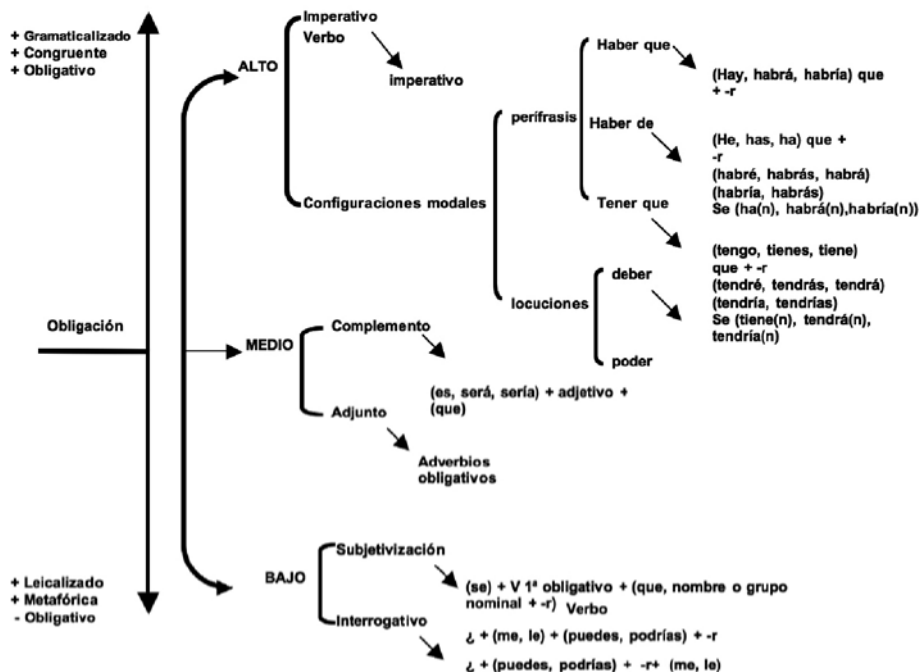


Figura 3. Gradiente de la obligación para el español

Como ya se explicitó y como notamos en la Figura 3, las configuraciones están dispuestas en torno a los tres movimientos que modulan la obligación implicada en una demanda. Esta gradación tiene un comportamiento fractal, lo que quiere decir que se replica al interior de cada uno de los términos del sistema, tal como se presenta en la Figura 3.

En español, además, se presenta una relación directamente proporcional entre grado de obligatoriedad del requerimiento, congruencia, gramaticalización/lexicalización y la posición en la estructura funcional de la cláusula como intercambio (Gutiérrez, 2007). Así, una configuración cuya posición en la estructura funcional sea la núcleo modal (i.e. SUJETO + FINITO) o núcleo de la negociabilidad, es más gramaticalizada, más congruente y, en consecuencia, más directamente obligativas.

a) Grado alto de obligación: imperativo y configuraciones modales obligativas: en el contexto proporcionado por el grado alto, el “imperativo” es la realización más congruente y, en este sentido, la que realiza con mayor fuerza o menor modulación la obligación implicada en una demanda. Se trata de una configuración altamente gramaticalizada cuya realización

corresponde al núcleo modal congruente de una demanda, es decir, a un sujeto de segunda persona y a un finito temporal de presente del imperativo, por ejemplo, “mire” en “mire detenidamente la figura ” (ejemplo tomado del Corpus PUCV-2006 AC-QUI-ma408).

Las “configuraciones modales obligativas” comienzan a distanciarse de la congruencia realizada por el imperativo. Esto pues, aun cuando desempeñan la función de núcleo modal y pueden realizarse con sujeto de segunda persona y en tiempo presente, no admiten la flexión en modo imperativo, dada la naturaleza léxica de los verbos que funcionan como operadores modales y finito (Hernández, 1995).

b) Grado medio de la obligación: adjetivos y adverbios obligativos: el grado medio de la obligación, por su parte, agrupa a configuraciones lexicogramaticales que realizan el significado obligatorio fuera del marco del núcleo modal. Es decir, la realización lexicogramatical se ha desplazado hacia alguna de las otras funciones de la cláusula como intercambio, específicamente el desplazamiento es hacia la función de complemento, en el caso del adjetivo o hacia la de adjunto, en el caso del adverbio. Entre ellas, la que presenta mayor congruencia y, por tanto, mayor intensidad del significado es la realización en la función de complemento, pues el complemento tiene la potencialidad de ser sujeto y, en consecuencia, de ser parte del núcleo modal (Martin et al., 1997). El adjunto, en cambio, y al menos en el caso de la modulación, tiende a reforzar lo que ya está realizado en el núcleo modal, es decir, la cláusula ya está modulada, por ejemplo, “necesariamente” en “deben ser los valores necesariamente idénticos” (AC-QUI-ma418), solo refuerza la obligación implicada en “deben”.

En concordancia con el hecho de que nos encontramos frente a realizaciones que se distancian del núcleo modal, función que en español está altamente gramaticalizada, las configuraciones del grado medio son configuraciones que transportan léxicamente la obligación, sometiéndose a la apertura y variabilidad que caracteriza al paradigma lexical (Bosque & Demonte, 1999; Halliday, 2002a, 2002b).

c) Grado bajo: verbos obligativos y modo interrogativo: las configuraciones de grado bajo son las realizaciones que menor congruencia mantienen con el núcleo modal de la cláusula imperativa. De una parte, la conformada por ‘verbo obligatorio + (que)’ no admite un sujeto de segunda persona, pues en tal caso se implica la inclinación más que la obligación (Gutiérrez, 2007); tampoco puede ser flexionada en modo imperativo, pues la naturaleza léxica de los verbos lo impide (Hernández, 1986; Porto, 1991; Di Tullio, 1997). De otra, la configuración correspondiente a cláusulas interrogativas es la realización de menor congruencia, pues en ella se implica un cambio de modo clausal, específicamente, del imperativo al interrogativo, construyendo lo que llamamos comúnmente una “orden indirecta”.

2. La investigación

2.1. Objetivos

El cuestionamiento que orienta este estudio es ¿cuál es el grado de obligación que con mayor probabilidad se utiliza en el género Manual? Esta pregunta se operacionaliza en el objetivo general de investigación, el cual es caracterizar el género Manual, a partir de la variación que presenta el perfil probabilístico de las configuraciones lexicogramaticales que, en español, realizan modulación obligativa de la cláusula.

2.2. Variables

En este estudio se trabaja con variables descriptivas categóricas y cuantitativas, ya que las categóricas han sido definidas en el marco de la exposición del modelo de análisis y de sus fundamentos teóricos, en este apartado solo presentamos su operacionalización.

a) Configuraciones lexicogramaticales que realizan modulación de obligación de la cláusula (variable categórica): Las configuraciones lexicogramaticales que realizan modulación de obligación, conforman, tal como lo presentáramos en apartados anteriores, una red sistémica, donde cada término corresponde a una variable. La Tabla 1 presenta dichas variables, distribuyéndolas por grado de intensidad. Paralelamente, da cuenta de la sintaxis empleada para desarrollar las búsquedas automáticas en El Grial.

Tabla 1. Configuraciones lexicogramaticales que realizan obligación

| | Configuración Lexicogramatical | Forma de búsqueda |
|---------------|-----------------------------------|--|
| GRADO ALTO | Verbo en modo imperativo | Búsqueda 1 (simple): Token 1.1: POS= V IMP |
| | Verbo modal de obligación | Búsqueda 2 (simple): Token 2.1: Forma { Debo, debemos, debes, debe, deben, deberé, deberemos, deberás, deberá, deberán, debería, deberíamos, deberías, deberían, debiese, debiésemos, debieses, debiesen |

| | | |
|-------------|---------------------------|--|
| | | <p>Búsqueda 3 (compleja):</p> <p>Token 3.1: Forma { Hay, habría, habrá, tengo, tenemos, tienes, tiene, tienen, tendré, tendremos, tendrás, tendrá, tendrán, tendría, tendríamos, tendrías, tendrían</p> <p>Token 3.2: Forma = que</p> <p>Token 3.3: POS= VDB INF</p> |
| | | <p>Búsqueda 4 (compleja):</p> <p>Token 4.1: Forma { He, hemos, has, ha, han, habré, habremos, habrás, habrá, habrán, habría, habríamos, habrías, habrían</p> <p>Token 4.2: FORMA = de</p> |
| GRADO MEDIO | Ser + adjetivo obligación | <p>Búsqueda 5 (compleja):</p> <p>Token 5.1: Forma { Es, será, sería</p> |
| GRADO BAJO | | <p>Token 5.2: Forma { Necesario, obligatorio, aconsejable, permitido, recomendable,</p> |
| | Adverbios de obligación | <p>Búsqueda 6 (simple):</p> <p>Token 6.1: Forma { Necesariamente, obligatoriamente, debidamente, indebidamente, apropiadamente, rigurosamente, obligadamente, fundamentalmente, adecuadamente, forzosamente, forzosamente</p> |
| | Verbo Obligativo | <p>Búsqueda 7 (compleja):</p> <p>Token 7.1: Forma = se</p> <p>Token 7.2: Forma { Sugiere, sugieren, autoriza, autorizan, necesita, necesitan, requiere, requieren, permite, permiten, aconseja, aconsejamos, recomienda, recomiendan, permite, permiten, aconseja, aconsejan, recomienda, recomiendan, da, dan, exige, exigen, obliga, obligan, pide, piden, ruega, rogan, solicita, solicitan</p> |

| | | |
|--|----------------|---|
| | | <p>Búsqueda 8 (simple):</p> <p>Token 8.1: Forma { Sugiero, sugerimos, autorizo, autorizamos, necesito, necesitamos, requiero, requerimos, permito, permitimos, aconsejo, aconsejamos, recomiendo, recomendamos, exigo, exigimos, obligo, obligamos, pido, pedimos ruego, rogamos, solicito, solicitamos</p> |
| | Interrogativos | <p>Búsqueda 9 (compleja):</p> <p>Token 9.1: FORMA = ¿</p> <p>Token 9.2: FORMA { Puedes, podrías</p> <p>Token 9.3: POS = V</p> <p>Modo y tiempo: VDB INF</p> |

Respecto de la Tabla 1, necesitamos hacer dos precisiones que tienen relación con el grado de detalle (o *delicacy*) al que aspiramos en este estudio:

(i) En primer lugar, todas las configuraciones que tienen a un verbo o a un grupo verbal como una de sus unidades formantes son buscadas en la interfaz de consulta El Grial (www.elgrial.cl), conjugando distintos sujetos y finitos. Esto, pues reconocemos, como quedó explicado en el marco teórico, que se produce una gradación de la obligación en la interacción con los sistemas de tiempo y persona (i.e. con la flexión del núcleo modal). Desde esta perspectiva, asumimos que, en general, el único finito temporomodal que queda excluido de la realización de obligación es el pasado. En efecto, como concuerdan en reconocer Rojo y Veiga (1999), Halliday y Matthiessen (2004), Palmer (2001) y Klinge y Hoeg (2005), el pasado en combinación con cualquier sujeto no realiza obligación (ni inclinación), pues no constituye propuestas, sino que proposiciones.

La gradación temporal y de persona que presenta el sistema de obligación excede el nivel de detalle que se pretende en esta descripción, razón por la cual, para cada una de las configuraciones que presentan esta gradación se han contabilizado todas las opciones presentadas en la Tabla 1, pero considerándolas en su conjunto.

(ii) En segundo lugar, algunas de las configuraciones obligativas están sometidas a la variabilidad del paradigma lexical. Tal variabilidad, al igual que la de tiempo y persona, excede el grado de detalle de este trabajo, por lo cual nuestro esfuerzo se limita a realizar búsquedas homogéneas, para todos los registros del corpus, siguiendo la propuesta desarrollada por Gutiérrez (2007) para este sistema.

En relación a este mismo tipo de configuración, es necesario señalar que el significado léxico también puede ser graduado en términos de más o menos obligatorio. Sin embargo, este es un asunto propio de estudios lexicográficos o evaluativos (i.e. *appraisal*), motivo por el cual, las opciones son contabilizadas sin pasar al detalle de la gradación, sino que focalizándonos en un nivel más grueso, que es más cercano a los patrones lexicogramaticales.

b) Frecuencia absoluta de instanciación de las configuraciones lexicogramaticales (variable cuantitativa): medida de estadística descriptiva cuyo valor es un número que representa la cantidad de veces que una configuración es instanciada en el marco de un registro en particular. El etiquetador de corpus que emplearemos entrega directamente los resultados de las búsquedas por frecuencia.

c) Probabilidad de instanciación (variable cuantitativa): medida de estadística descriptiva que permite predecir cuán probable es que, dadas las mismas condiciones, un suceso pueda volver a ocurrir. Dado que trabajamos sobre la base de una representación sistémica, en la cual el término de un sistema puede ser la condición de entrada a otro sistema menor, el cálculo de la probabilidad utilizado es el de probabilidades condicionadas. Las probabilidades condicionadas permiten calcular la probabilidad de ocurrencia en el marco de una condición o contexto mayor, por ejemplo, el cálculo de la probabilidad de ocurrencia del imperativo está condicionado al contexto mayor representado por el grado alto de la obligación. El cálculo de la probabilidad se desarrolla sobre el de frecuencia absoluta y se presenta en términos porcentuales. Para determinar si la variación entre las probabilidades de ocurrencia es estadísticamente significativa se utiliza la comparación de proporciones Z (normal estandarizada), estimándose un error global del 3%.

2.3. El corpus: caracterización y explotación

El corpus de este estudio está conformado, como ya se ha dicho, por los manuales del Corpus Académico PUCV-2006. Cuantitativamente, se trata de un corpus conformado por 23.489.036 palabras que corresponden a 126 textos distribuidos por disciplina, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución del corpus de trabajo por disciplina

| | Manuales | Palabras |
|----------------------------|----------|------------|
| Psicología | 31 | 4.925.931 |
| Trabajo Social | 15 | 2.465.747 |
| Química Industrial | 31 | 9.161.146 |
| Ingeniería en Construcción | 49 | 6.936.212 |
| Total | 126 | 23.489.036 |

Para efectos de este estudio, el corpus se cuantifica respecto de cláusulas, pues el sistema de la obligación modula sobre esta unidad y no sobre la palabra, que es la unidad típicamente usada para la cuantificación de un corpus.

Las cláusulas que contabilizamos son las finitas, arriba definidas, pues estas son las que realizan la estructura funcional de la cláusula como intercambio, sobre la que opera el sistema de la modulación. Desde esta perspectiva, la cuantificación del corpus es la que se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución de las cláusulas en los registros del corpus

| Registro | Total de cláusulas |
|----------------------------|--------------------|
| Psicología | 415.497 |
| Trabajo Social | 215.387 |
| Química Industrial | 720.755 |
| Ingeniería en Construcción | 524.660 |
| Corpus total | 1.876.299 |

Ahora bien, los manuales serán analizados en tres niveles. De una parte, se observa la totalidad del corpus, esto es, como se señaló, el Manual como género discursivo, sin hacer distinción de área disciplinar. De otra, se compararán los manuales respecto de cada una de las áreas en particular, así como respecto de la agrupación Ciencias Sociales y Humanas (i.e. Psicología y Trabajo Social) y Ciencias Básicas y de la Ingeniería (i.e. Ingeniería en Construcción y Química Industrial). Estos tres niveles de análisis pueden visualizarse en la Figura 4.

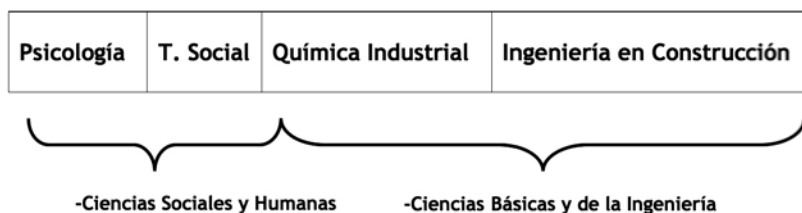


Figura 4. Distribución de los manuales por área disciplinar

De cada una de las configuraciones de la red sistémica de la obligación, observamos la frecuencia absoluta de ocurrencia en los registros del corpus. Para extraer este dato se utiliza

tador morfosintáctico El Grial (www.elgrial.cl), empleándose como secuencia de búsquedas las estructuras sintagmáticas de cada configuración (que son los que aparecen en la Tabla 1).

Sobre el dato de la frecuencia absoluta, calculamos la frecuencia relativa de ocurrencia o probabilidad. Para ello, utilizamos el estadístico de probabilidades condicionadas (en este caso, condicionadas a cada grado y cada grado condicionado a los otros dos), calculadas.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados siguiendo la organización de la red sistémica de la obligación. De este modo, se consigue mostrar el comportamiento probabilístico de las variables observadas, a partir del contraste al interior de cada uno de los grados que realizan obligación, así como del contraste entre grados.

3.1. Grado alto: imperativo v/s configuraciones modales

Observemos el Gráfico 1.

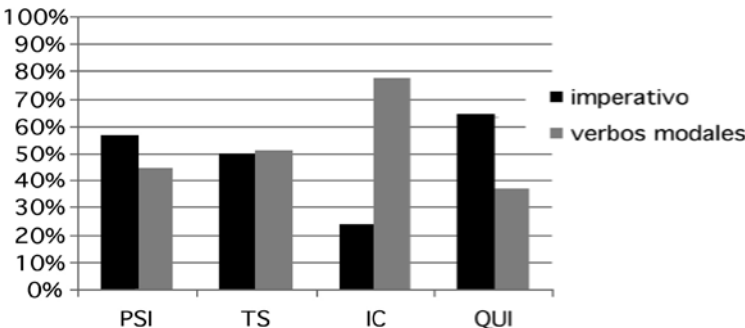


Gráfico 1. Comparación de los perfiles de ocurrencia de las configuraciones de grado alto

Lo primero que podemos notar, a partir de la distribución de los datos en el Gráfico 1, es que cada una de las configuraciones de grado alto, presenta su particular modo de ocurrir en el marco de cada una de las áreas disciplinares. Así, en Psicología (PSI) y Química (QUI) se prefiere utilizar el imperativo; mientras que en Ingeniería Industrial (IC) se prefiere utilizar las configuraciones modales y en Trabajo Social (TS) se utilizan las dos con la misma probabilidad de ocurrencia.

La descripción del Gráfico 1 configura un panorama bastante variable, sin embargo, podemos inducir otro escenario a partir de la observación de la agrupación Ciencias Sociales y Humanas, de una parte, y Ciencias Básicas y de la Ingeniería, de otra. Desde aquí, notamos que las

configuraciones de grado alto tienden a coexistir y a estrechar la probabilidad de su ocurrencia en el marco de las Ciencias Sociales y Humanas (i.e. Psicología y Trabajo Social), tal como lo muestra el Gráfico 2, creemos que esta coexistencia de las configuraciones se relaciona con las diferentes movidas retóricas de los manuales de estas áreas (ver Capítulo 7 en este libro), así, por ejemplo, el imperativo suele aparecer en el marco de las instrucciones para ejercitar; en cambio, las configuraciones con verbos modales se asocian a las definiciones de conceptos que aparecen en los manuales. Inversamente, en el marco de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería, la tendencia es a distanciar dichas probabilidades, sea a favor del “imperativo”, como en Química Industrial, o de los “verbos modales obligativos”, como en Ingeniería en Construcción.

Al comparar la ocurrencia de las dos configuraciones del grado alto en el marco de la agrupación Ciencias Sociales y Humanas y Ciencias Básicas y de la Ingeniería, el fenómeno de la coexistencia persiste.

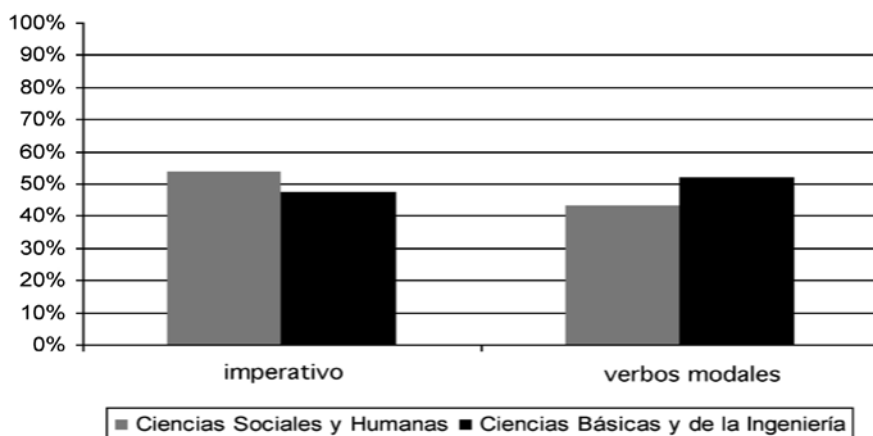


Gráfico 2. Probabilidad de ocurrencia de las configuraciones de grado alto en el contexto de la oposición Ciencias Sociales y Humanas – Ciencias Básicas y de la Ingeniería

La prueba estadística aplicada a estos resultados no mostró diferencias significativas entre las ocurrencias, de modo que es posible afirmar que la coexistencia de ambas configuraciones caracteriza al género Manual y que esta forma de construir la obligación no varía en el contexto de la variable de campo área disciplinar.

Otros estudios en esta misma línea han evidenciado que la mayor probabilidad de uso del imperativo se presenta en registros de interacción didáctica, en los que se pretende simplificar el acceso a un conocimiento, dado que es la forma más simple y directa (más congruente) de construir la obligación implicada en un requerimiento (ver Capítulo 11, en este libro). Las configuraciones modales, en cambio, tienen una mayor probabilidad de ser utilizadas en

registros escritos de alta especialización (Gutiérrez, 2007). A partir de estos datos, estamos en condiciones de afirmar que el Manual en general, mezcla la tendencia a la didactización, manifiesta a través del imperativo, con la especialización propia de los géneros académicos universitarios, manifiesta a través del uso de configuraciones con verbos modales.

3.2. Grado medio: ser + adjetivo obligatorio adverbios

El perfil probabilístico que puede ser inducido a partir de las ocurrencias de las configuraciones de grado medio se asemeja al de grado alto. En efecto, ‘ser + adjetivo obligatorio’ y ‘adverbios’ tienden a coexistir en los manuales de las Ciencias Sociales y Humanas y a distanciarse en las Ciencias Básicas y de la Ingeniería, como puede observarse en el Gráfico 3, a continuación.

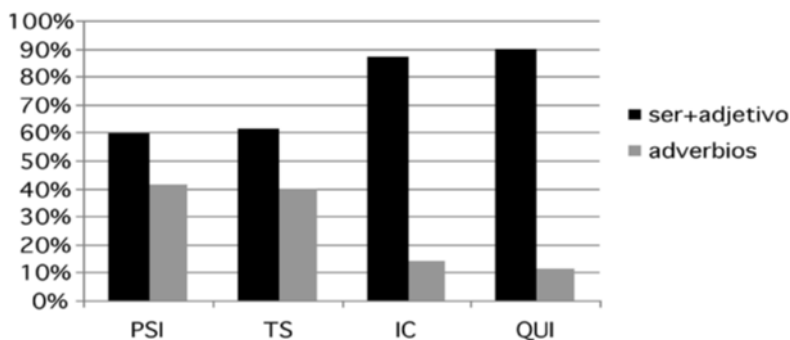


Gráfico 3. Comparación de los perfiles de ocurrencia de las configuraciones de grado medio

La coexistencia de ambas configuraciones es una característica de un mayor grado de especialización, tal como demuestra el estudio de Gutiérrez (2007). En consecuencia, las Ciencias Sociales y Humanas muestran una mayor tendencia hacia la especialización; en tanto que las Ciencias Básicas y de la Ingeniería tienden a comportarse como lo hacen los registros más divulgativos y, en consecuencia, son este último grupo de ciencias, las que presentan la iniciación a la disciplina de un modo mucho más didáctico.

A diferencia del grado alto, en el medio, se opta por la configuración ‘ser + adjetivo obligatorio’ por sobre la de ‘adverbio’ en el Manual de todas las áreas disciplinares. Las mayores ocurrencias de la configuración ‘ser + adjetivo obligatorio’ se presentan en Química Industrial, le sigue Ingeniería en Construcción, luego Psicología y finalmente, Trabajo Social. Con esta preferencia, se marca la asimetría en la relación de los hablantes, de modo tal que experto-aprendiz no co-construyen el conocimiento, más bien, el aprendiz es instruido respecto de un marco conceptual y procedural sobre el cual, solo posteriormente, andamiará o construirá el conocimiento específico de la disciplina. También, en este caso, el predominio de la configuración ‘ser + adjetivo obligatorio’ tiene relación con el carácter didáctico y divulgativo del Manual (Gläser,

1993; Marinkovich, 2005), pues dicha configuración es ampliamente utilizada en el discurso de reformulación de la ciencia, como lo ha demostrado Rail (2007).

En otras palabras, y tal como se muestra en el Gráfico 4, son las Ciencias Básicas y de la Ingeniería, comúnmente llamadas “ciencias duras”, las que regulan de modo más fuerte o, precisamente, más “duro”, la inserción al conocimiento disciplinar, probablemente debido a la exactitud de los procedimientos que se deben aprender.

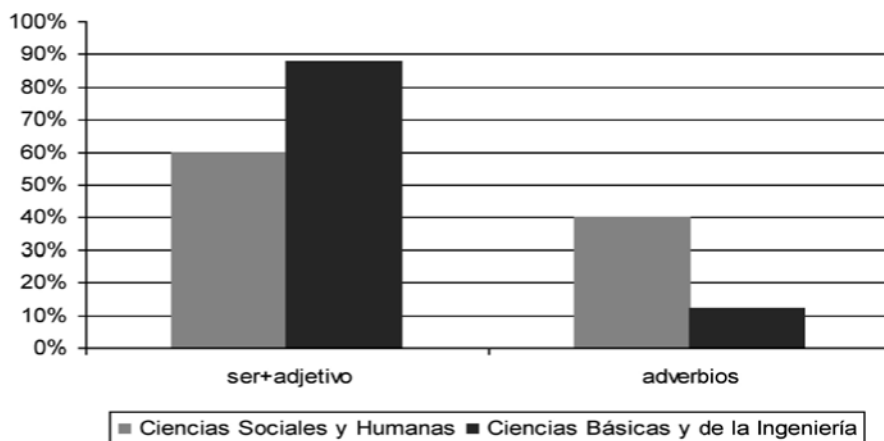


Gráfico 4. Probabilidad de ocurrencia de las configuraciones de grado medio en el contexto de la oposición Ciencias Sociales y Humanas – Ciencias Básicas y de la Ingeniería

La forma más directa y congruente, preferida por las Ciencias Básicas y de la Ingeniería, podría ser un modo de iniciación que genere mayor seguridad en los estudiantes respecto de lo que aprenden, pues el marco conceptual y procedural se les presenta como un cuerpo de conocimiento estático, no sujeto a variación, con el cual no contamos en las Ciencias Sociales y Humanas, tal vez, porque las realidades se describen como si estuviesen sometidas a constante variación y, consecuentemente, como una zona sujeta a la co-construcción.

Las Ciencias Sociales y Humanas, por su parte, son las que, respecto del grado medio de la obligación, serían más moduladas, es decir, más abiertas a la negociación del conocimiento y más interactivas (i.e. más “blandas”), atenuándose la distancia experto-aprendiz.

3.3. Grado bajo

El grado bajo, por su parte, es el que sigue al grado alto en orden de la cantidad de ocurrencias que se presenta en el corpus total (tal como se muestra en el Gráfico 6).

La configuración más metafórica (i.e. metáfora de modo clausular), correspondiente a la pre-

gunta del tipo ¿puede desarrollar la actividad?, es la que presenta la más baja probabilidad de ocurrencia en los manuales, en general, y en cada área, en particular, tal como se muestra en el Gráfico 5.

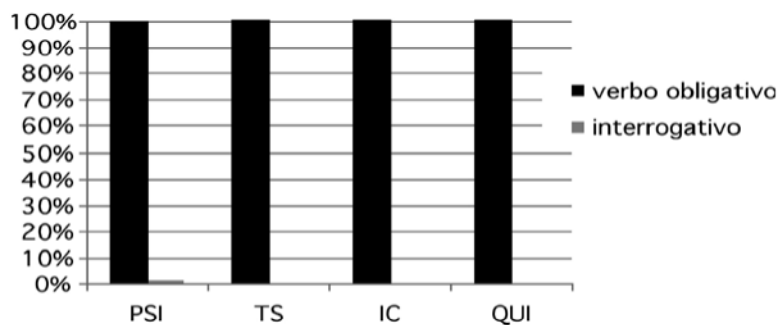


Gráfico 5. Comparación de los perfiles de ocurrencia de las configuraciones de grado bajo

Estos resultados están en concordancia con estudios que previamente muestran que se trata de una configuración que caracteriza a la oralidad de menor especialización (Halliday, 2002c; Gutiérrez, 2007). En efecto, la configuración con interrogativo implica un alto grado de interactividad que encubre la relación experto-aprendiz tras la “orden indirecta” o petición, cuando la distancia experto-aprendiz está afecta a la variable modo (i.e. oral-escrito).

De lo anterior se desprende que la configuración con verbo obligatorio, en la cual la demanda se expone como un deseo del “yo” del intercambio dialógico es la propia de los manuales. Del mismo modo que en los casos anteriores, se trata de la configuración más congruente, en el marco del grado bajo de la obligación. Su utilización hace más evidente el carácter de la regulación a través de la explicitación léxica del grado de obligación. En consecuencia, también puede ser visualizada como una configuración que complejiza el acceso al conocimiento, por cuanto la atención se centra mayoritariamente en el grado de obligación implicado, es decir, en el carácter de la negociación más que en lo que está siendo negociado.

3.4. Comparación entre grados

Respecto de la comparación entre grados, los resultados muestran que las configuraciones realizadoras del grado medio de la obligación son las que, en el marco del corpus total de este trabajo, presentan la menor probabilidad de ocurrencia, tal como puede observarse en el Gráfico 6.

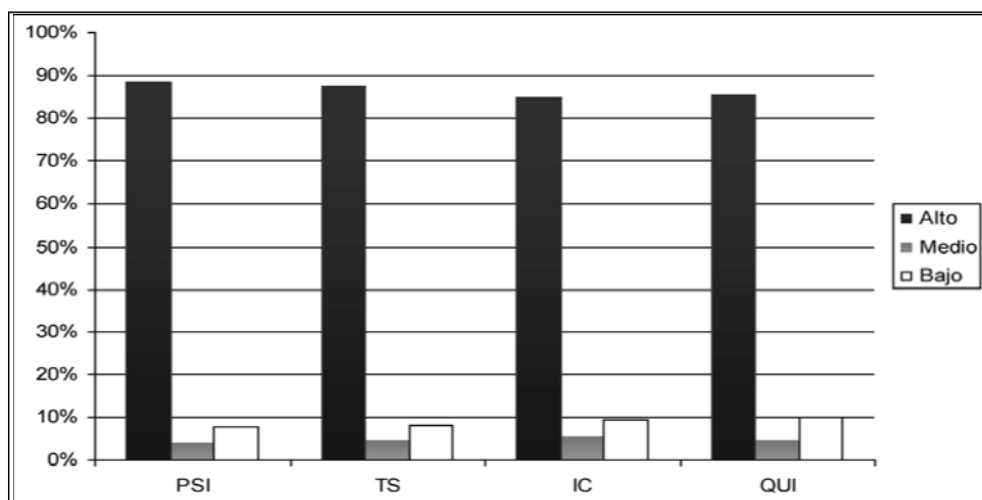


Gráfico 6. Comparación de la ocurrencia de los Grados de obligación

Con toda seguridad, esto se debe a que ambas configuraciones son características de registros en donde el tenor de la relación entre los hablantes es de experto a experto (Gutiérrez, 2007) y no de experto a aprendiz, como en el caso del Manual.

Los manuales construyen el significado de la obligación utilizando, principalmente, configuraciones pertenecientes al grado alto de obligación (ver Gráfico 6). Este resultado pone de manifiesto no solo la naturaleza regulativa asignada al género discursivo Manual (Parodi et al., 2008); sino que también nos permite caracterizar dicha función como una altamente obligativa. Por supuesto, no podemos dejar de recordar que las configuraciones de grado alto son también las más directas y simples para realizar una orden y, en consecuencia, creemos que su profusa ocurrencia marca una tendencia hacia la didactización del conocimiento que es propia de los manuales (Gläser, 1993). En efecto, el discurso didáctico busca facilitar el acceso al conocimiento, a través de la utilización de diversos recursos asociados a las realizaciones más simples y directas de una lengua (Halliday, 2004c y d) como lo son el “imperativo” y las “configuraciones con verbo modal”. En este último sentido, la alta ocurrencia del grado alto lo iguala a los registros, que respecto del tenor, son de menor especialización (Halliday, 2004c y d; Gutiérrez, 2007). Se trata, entonces, de un género que si bien es especializado respecto de su temática (i.e. variable de campo), no lo es respecto de la interrelación de los participantes, la cual es, en todos los contextos acá revisados, marcadamente asimétrica (específicamente, de experto a aprendiz).

Ahora bien, si partimos de la idea funcionalista de que la lengua es un sistema virtual al cual le subyacen múltiples sistemas funcionales (Peronard, 1988), es decir, un polisistema (Firth, 1968), formado de tantos sistemas como funciones contextuales existan; aprender una disciplina a nivel universitario es aprender un nuevo sistema funcional, un nuevo código para intercambiar significados (Halliday, 2004d). Este aprendizaje, que posibilita el acceso ya no a una comunidad de habla, sino que a una comunidad discursiva (Ivanic, 1998; Swales, 2000), podría ser análogo al proceso de aprender la lengua materna. Así, los estudiantes que se inician en una disciplina serían como niños aprendiendo su lengua materna. En un primer momento, se necesitará controlar el ambiente. Esta es una necesidad fundamental que ocupará toda la atención del iniciado. Se trata de un estadio en el que requiere de apropiarse del léxico de la disciplina, más que de los recursos de negociación. En esta primera instancia podría no ser propicio presentar el conocimiento disciplinar como algo relativo y cambiante (i.e. como algo negociable), más bien se hace necesario proporcionar un marco firme, que sea sentido como seguro, para andamiar el dominio del ambiente disciplinar a través del léxico. En este contexto, el Manual, según la caracterización que hemos presentado acá, es un género que facilita el dominio de los conceptos básicos de una determinada disciplina. Esto se manifiesta con claridad en la preferencia de las configuraciones de más directas y simples, esto es, las más congruentes para realizar lexicogramaticalmente la regulación. Estas configuraciones son también las que implican el mayor grado de obligatoriedad en la regulación, cerrando de este modo el espacio a la co-construcción del conocimiento. Resulta interesante destacar que este rasgo del Manual se replica, pues, al interior de cada uno de los grados, se prefiere utilizar las configuraciones más congruentes: imperativo, en el grado alto, 'ser + adjetivo', en el grado medio y 'verbo obligatorio', en el bajo. Cada una de estas configuraciones son recursos que están asociados, desde estudios previos, a la didacticidad y a la divulgación de un conocimiento mucho más especializado (Gläser, 2003; Halliday, 2004c; Gutiérrez, 2007).

Continuando con la analogía entre desarrollo ontogenético y la incorporación al discurso académico, la necesidad de controlar el ambiente dominaría la primera fase de inserción disciplinar, así como domina la primera fase de adquisición de la lengua. En concordancia con ello, en un inicio los roles del intercambio no se configurarían en torno al lenguaje, sino que tan solo en torno al ambiente sociocultural inmediato, es decir, continuarían siendo roles de primer orden, de modo que el aprendiz no está llamado a ser un continuador del diálogo, hecho que marca fuertemente la distancia entre experto y aprendiz que caracteriza el tenor del género Manual.

Solo posteriormente, en un estadio más avanzado de la inserción disciplinar, se presentará la necesidad de representar el conocimiento, negociarlo y textualizarlo. Sin embargo, creemos que es necesario que, a medida que el asentamiento del sistema léxico se consolida, se vayan insertando paulatinamente géneros discursivos que comiencen a abrir el espacio para la adquisición de mecanismos de negociación. Esto pone de relieve la necesidad de graduar la complejidad de los textos a los cuales los estudiantes se ven enfrentados.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten sostener que la forma en que se regula la inserción disciplinar a través del Manual es directa y fuertemente obligativa, lo que se evidencia en la preferencia del grado alto para construir la obligación en todos los contextos observados. A su vez, esta marcada preferencia se asocia, desde estudios previos, a un discurso didactizante (Halliday, 2004c), divulgativo (Gläser, 2003) y de baja especialización (Gutiérrez, 2007) en el cual el conjunto de conocimientos es presentado de un modo ortodoxo, como algo que no está sujeto a negociación. En este mismo sentido, la relación entre los participantes del intercambio es asimétrica, esto es, de experto a aprendiz. Desde esta primera mirada, se desprende que el Manual se presenta como un género que no varía al asociarse a distintas culturas disciplinares (i.e. variable de campo).

La variación por área disciplinar solo comienza a surgir cuando avanzamos en el detalle del análisis y comparamos las probabilidades de ocurrencia de cada configuración dentro de los grados de obligación. A partir de esta segunda mirada, es posible concluir que la ocurrencia de una y otra, en el marco de cada uno de los grados, tiende a coexistir en las Ciencias Sociales y Humanas y a distanciarse en el marco de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería, reforzándose, así, la oposición “ciencias blandas” versus “ciencias duras”. Creemos que esto estaría dando cuenta de la naturaleza del saber disciplinar, de modo que las Ciencias Básicas y de la Ingeniería se configuran en torno a un contenido disciplinar mucho más dogmático y tecnicalizado que el de las Ciencias Sociales y Humanas, lo que se manifiesta en la distancia que separa la preferencia de configuraciones congruentes de las más metafóricas. En otras palabras, la coexistencia se produciría porque están asociadas a dos distintas movidas retóricas del Manual: los ejercicios y las definiciones de conceptos (ver Capítulo 2). La no coexistencia, sin embargo, no se debe al predominio de unas de estas movidas retóricas, sino que más bien, al hecho de que el conjunto de conocimientos es, como hemos dicho, más dogmático en las ciencias duras que en las ciencias blandas. Esta última afirmación, por supuesto, es una hipótesis que requiere ser demostrada y, por tanto, constituye una de las proyecciones de esta investigación. A partir de esta idea es posible proyectar una investigación en la que se explore la frecuencia relativa de ocurrencia de otros mecanismos asociados a la especialización, divulgación y didactización; así como una en que se observe el comportamiento del sistema de la obligación en otros géneros utilizados en la enseñanza universitaria.

C capítulo 11



Metáfora gramatical
en la representación
y negociación del
conocimiento

Rosa María Gutiérrez

Introducción

Como se discute en el Capítulo 10 de este libro, aprender una disciplina es, en algún sentido, aprender un nuevo subsistema de opciones para construir e intercambiar significados verbales en contextos de mayor especialización. Este aprendizaje, que posibilita el acceso ya no a una comunidad de habla, sino que a una comunidad discursiva, es análogo al proceso de aprender la lengua materna. Así, tal como los niños aprenden la lengua adulta en el contacto con hablantes adultos de esa lengua; los iniciados aprenderán la lengua especializada de su disciplina en contacto con los otros miembros expertos de la comunidad discursiva. Este contacto, como sabemos, se produce a través de medios de transmisión fundamentalmente verbales, escritos y específicos de la disciplinas (Swales, 2000). En consecuencia, los géneros discursivos que enfrentamos, durante nuestra etapa de inserción disciplinar, resultan ser fundamentales en el proceso de aprehensión disciplinar, de allí la importancia de caracterizarlos.

En este libro, nos acercamos a dicha caracterización desde las variadas dimensiones que interactúan en la conformación de un género (ver Capítulo 1). Así, es posible leer estudios relacionados con la dimensión social, con la discursiva y con la lingüística. En este sentido, este Capítulo constituye una aproximación y una contribución a la caracterización lingüística de los géneros formantes del Corpus Académico PUCV-2006. Específicamente, nos proponemos caracterizar estos nueve géneros discursivos, a partir de la variación que presenta el perfil probabilístico de las configuraciones lexicogramaticales que, en español, realizan metáfora ideacional e interpersonal.

El concepto de metáfora gramatical es abordado desde la Gramática Sistémico Funcional (GSF). Desde allí, se la define como un recurso que los hablantes utilizamos para expandir el potencial que una lengua tiene para significar y que, como se ha constatado o declarado en estudios previos (Halliday, 2004c, d, e y f), constituye uno de los rasgos lexicogramaticales característicos o modelo gramatical preferido de géneros especializados, esto es,

de géneros discursivos que prefieren el modo escrito y en cuyo marco los interlocutores configuran una relación simétrica respecto del conocimiento. La mayor parte de los estudios sobre metáfora gramatical se han sustentado en una gramática formal, desde la cual se entiende que la metáfora gramatical se origina en utilizar la categoría gramatical de 'nombre' para cosificar alguna acción, naturalmente expresada por la categoría de 'verbo'. Desde esta perspectiva, la metáfora gramatical se corresponde con lo que llamamos 'nominalización' (Halliday, 2004f; Halliday & Matthiessen, 2004). Por su parte, los estudios que han abordado el fenómeno desde una perspectiva más funcional han asumido un punto de vista deductivista, sin tomar en cuenta el dato empírico para sostener sus argumentos e hipótesis (Halliday, 2004c, d, e y f). En este contexto, el trabajo que se presenta supera las limitaciones de ambos tipos de estudios, por cuanto, de una parte, se asume una perspectiva basada en los datos empíricos; y, de otra, se asume el concepto de metáfora gramatical desde la idea de que a toda forma le subyace una función (Halliday, 2004g).

Las metáforas gramaticales constituyen recursos lexicogramaticales de re-gramaticalización de la experiencia, asociados a un estadio avanzado en el proceso de adquisición de una lengua (Halliday, a y g). Se les entiende como una estrategia que los hablantes utilizamos para disponer de recursos que nos permiten representar verbalmente una experiencia más amplia y compleja del mundo y de negociarla en contextos diversos. La expansión del potencial se produce a través de los procesos de abstracción y condensación conceptual y, en consecuencia, es posible sostener que las metáforas gramaticales implican un mayor grado de complejidad para la comprensión y requieren, para que esta sea efectiva, de un alto nivel de apropiación no solo de la lengua, sino que también de los diferentes dominios disciplinares en los que ella es usada para vehicular y construir conocimiento (i.e. comunidad discursiva, en términos de Ivanic (1998)). En este sentido, los resultados de este estudio evidencian cuán complejos son los géneros con los que los estudiantes se acercan al ámbito disciplinar. La complejidad es vista desde dos perspectivas: complejidad en la represen-

tación verbal del conocimiento y complejidad en la negociación de dicha representación. La metáfora ideacional permite observar desde la primera perspectiva; la metáfora interpersonal, desde la segunda. La descripción de cada uno de estos tipos de metáfora es lo que se presenta en el siguiente apartado, *Marco teórico*. Posteriormente, en la exposición del *marco metodológico*, describimos someramente el corpus (una descripción detallada de este puede leerse en los Capítulos 2, 3 y 4 de este mismo libro) y profundizamos en las estrategias de extracción y análisis de los datos. Finalmente, se exponen los resultados en términos descriptivos y se los discute respecto del grado de complejidad de los textos.

1. Marco Teórico

1.1. Metáfora gramatical desde la Gramática Sistémico Funcional

Como se expone en el Capítulo 10 de este libro, la cláusula, unidad mayor del estrato lexicogramatical, se caracteriza por presentar, a la vez que una estructura sintagmática, una estructura funcional. La primera se define como una cadena de clases y subclases de la gramática, por ejemplo, grupo nominal y grupo verbal. La estructura funcional, por su parte, es entendida como una secuencia de funciones, por ejemplo, núcleo modal y residuo en la estructura funcional de la cláusula como intercambio, tal como puede observarse en la Figura 2 del Capítulo 10. Toda cláusula tiene una y solo una estructura sintagmática, la cual realiza simultáneamente las tres estructuras funcionales.

En la idea de que la gramática codifica nuestra experiencia, se sostiene que las lenguas presentan patrones lógicos de realización entre funciones y las unidades o clases que conforman la estructura sintagmática. Así, por ejemplo, la función de proceso (estructura de la transitividad) es lógicamente realizada por una palabra o grupo de naturaleza verbal, de modo que las categorías de la estructura sintagmática no son meramente formales, sino que también funcionales o, mejor dicho, la forma de las categorías depende de su función y va variando según ella (Sapir, 1954). Desde esta idea proveniente del estructuralismo, se entiende que la lengua es usada para circunscribir y delimitar la experiencia pre-semiótica, perceptual y sensomotora; para darle orden y valor. En otras palabras, darle *forma semiótica o semiotizarla*, de modo que pueda ser verbalmente representada en el marco de un intercambio comunicativo. Funcionalmente, conseguir semiotizar nuestra experiencia es el objetivo del primer estadio en el proceso de adquisición de una lengua materna (Halliday, 2004a y g). Este, fundamentalmente consiste en apropiarse de los recursos para nombrar la realidad, lo cual constituye la respuesta verbal frente a la necesidad de controlar el ambiente social, cultural y corpóreo. A medida que el contacto con el mundo va en aumento, también, superando la esfera del entorno materno, emerge con fuerza la necesidad de ampliar estos recursos. Esta misma superación supone el contacto con otros

miembros de la comunidad de hablantes en variados contextos y, en consecuencia, no solo aumenta el contacto con el uso de la lengua materna, sino que también emerge con fuerza la necesidad de negociar y textualizar, con otros y para otros, la realidad ya representada verbalmente (o semiotizada). Es una etapa en la cual la lengua se posiciona como un sistema que no solo presenta recursos para nombrar, sino que también, para renombrar, re-organizando, de este modo, la representación verbal del mundo.

Las configuraciones utilizadas en la primera etapa del proceso de adquisición de una lengua sirven al propósito de satisfacer las necesidades básicas de controlar el ambiente, controlar el comportamiento de los otros, establecer y mantener contacto con ellos y manifestar los propios estados emotivos y cognitivos (Halliday, 2004g). Estas primeras configuraciones son las que responden a los patrones lógicos de realización entre funciones de la estructura funcional y unidades (clases o subclases) de la estructura sintagmática y son llamadas, desde la GSF, *congruentes*, pues son congruentes con la lógica natural del mundo y con la categorización que esta tiene en la lengua que se adquiere.

Las configuraciones lexicogramaticales utilizadas para re-nombrar o re-categorizar la experiencia que ya fue semiotizada, se denominan metafóricas, esto es, configuraciones que superan la forma congruente de realización de las funciones, dada la necesidad de expandir los recursos para significar a medida que el contacto con el mundo crece. La metáfora gramatical es, entonces, la realización *no congruente* de una estructura funcional o de alguna de las funciones que la componen (Halliday & Matthiessen, 2004). Debe entenderse como una forma verbal que recorta sobre otra ya existente, por eso, se dice que la metáfora gramatical es un mecanismo de re-gramaticalización (Halliday, 2004c). Por ejemplo, siguiendo la red sistémica de la obligación en español, presentada en el Capítulo 10, la forma congruente para dar una orden es el 'imperativo'. Este es el primero que aparece en el habla infantil cuando el entorno del niño es lo que hemos llamado 'entorno materno'. Sobre esta forma lexicogramatical se producen variadas re-gramaticalizaciones (o nuevos recortes, que ya no representan directamente el mundo, sino que representan el mundo ya gramaticalizado) asociadas a la necesidad de demandar cosas en contextos situacionales diversos que superan al materno. La Figura 1, a continuación, grafica lo que venimos comentando.

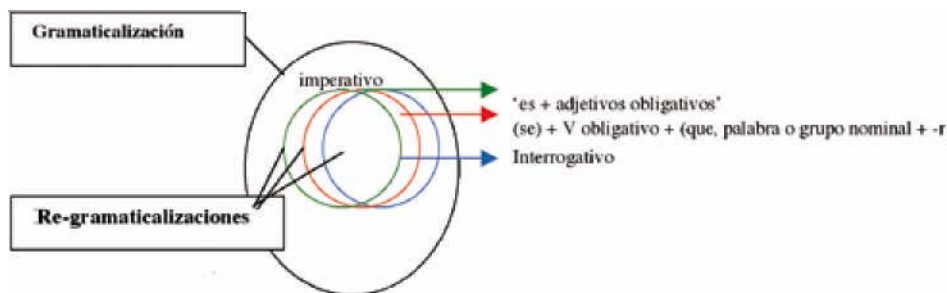


Figura 1. Re-gramaticalización de la obligación

Como notamos en la Figura 1, las configuraciones metafóricas constituyen una ampliación de las posibilidades para significar una demanda. En efecto, como comentábamos en la Introducción, la necesidad de utilizar las configuraciones metafóricas viene con la de expandir el potencial para significar, dada la expansión de la experiencia. Sin embargo, la capacidad de usarlas viene solo con la experticia para re-gramaticalizar la experiencia semiótica. La necesidad de expansión es externa, directamente relacionada con el aumento del contacto con el mundo; la capacidad que un hablante tiene de usarlas, en cambio, es completamente interna y se relaciona con el desarrollo del pensamiento analógico y abstracto. La LSF no profundiza respecto de este último aspecto, pues se centra en observar la lengua desde fuera, como un comportamiento verbal más que como un conocimiento, pero, no deja de reconocer que comportamiento y conocimiento o lo material y externo y lo mental e interno son dos aspectos de un mismo fenómeno que, las diversas teorías y lineamientos teóricos enfatizan en grados diferentes. Esta declaración es la que lleva a Stubbs (2007) a proponer que el monismo antimentalista, atribuido a la LSF, es bastante matizado. Nosotros adherimos a los argumentos de Stubbs (2007), pero creemos que una sola de las miradas no es suficiente y que, en este sentido, la LSF restringe la explicación de los procesos de adquisición y uso del sistema lengua. Nos inclinamos más bien por seguir la perspectiva psicosociodiscursiva, promulgada por la Escuela Lingüística de Valparaíso (www.elv.cl) y que es la que subyace a este libro. A partir de ella, reconocemos que los factores internos y externos interactúan, de modo que la satisfacción de necesidades requiere del desarrollo cognitivo. Esta idea llevada al proceso de adquisición de una lengua se interpreta como la adquisición está en función de la satisfacción de necesidades, a la vez que afecta al desarrollo cognitivo de los individuos. La Figura 2, a continuación sintetiza lo que estamos discutiendo.

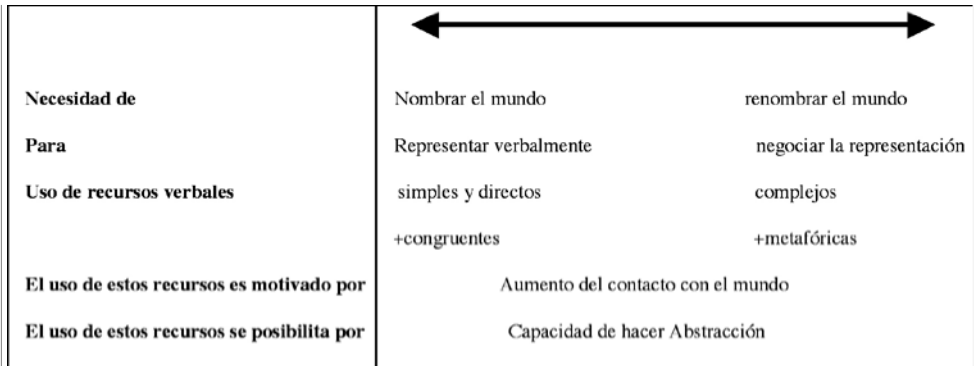


Figura 2. Etapas en el proceso de adquisición de una lengua

En consonancia con lo anterior, se entiende que la metáfora es un recurso verbal y analógico complejo que requiere, tanto para su producción como para su comprensión, no solo dominio de la lengua y contacto con el medio, sino que, en directa interacción con estos, requiere de la maduración de la capacidad de hacer abstracción y de efectuar un razonamiento analógico.

Los dos tipos de metáfora gramatical, que observaremos, ideacional e interpersonal, son descritos en los siguientes apartados.

1.2. Metáfora ideacional

Sin duda, el tipo de metáfora gramatical más conocido es la ideacional o nominalización. Recordemos que la estructura funcional de la cláusula como representación se compone de las funciones de procesos, participantes de los procesos y circunstancias en que ellos ocurren, tal como se muestra en el Capítulo 10 de este mismo libro. A nivel de estructura sintagmática, estas funciones se realizan de modo congruente a través de palabras, grupos, frases o cláusulas de naturaleza nominal; a través de palabras o grupos verbales y mediante palabras, grupos, frases o cláusulas adverbiales, respectivamente, tal como se muestra en el ejemplo de la Tabla 1.

Tabla 1: Realización congruente de la estructura funcional de la transitividad o representación

| | | Colón | descubrió | América | en 1842 |
|-------------------------|-----------------|---------------------------------|------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Estructura funcional | Funciones | Participante 1 | Proceso | Participante 2 | Circunstancia |
| Estructura sintagmática | Unidades Clases | Palabra - grupo - frase NOMINAL | Palabra - grupo VERBAL | Palabra - grupo - frase NOMINAL | Palabra - grupo - frase ADVERBIAL |

La metáfora ideacional condensa la estructura transitiva de una cláusula, realizando todas las funciones a través tan solo de un grupo nominal, esto es, nominalizándola. Así, por ejemplo, el grupo nominal ‘*El descubrimiento de América*’ condensa actores, procesos y metas de la cláusula ‘*Colón descubrió América en 1842*’. En este caso, la re-verbalización reduce y condensa la representación lógica del mundo, lo cual provoca que la información se densifique, pues queda ‘empaquetada’ en el grupo nominal. Dada esta situación, es posible suponer que para producir y comprender este tipo de metáfora, se requiere de la capacidad de hacer abstracción y de que los interlocutores tengan conocimiento compartido respecto del mundo que está siendo representado. Estas características son las que hacen que tienda a ocurrir en contextos altamente especializados, escritos más que orales y en los que los participantes mantienen una relación simétrica respecto del conocimiento del mundo (Halliday, 2004d y f).

1.3. Metáfora interpersonal

Se reconocen dos tipos de metáforas gramaticales interpersonales: metáfora de núcleo modal y metáfora de modalidad (para una definición de estos conceptos, ver el Capítulo 10 de este libro). Ambas están asociadas a la comprensión de la lengua como un recurso para interactuar en el marco de un intercambio dialógico, negociando la representación verbal del mundo, es decir, presentándola desde un determinado punto de vista para el interlocutor. El punto de vista puede analogarse al lente de una cámara, ajustado respecto de tres variables: un tiempo, un modo y un sujeto. Ellas conforman el núcleo modal o núcleo de la negociabilidad de una cláusula.

La metáfora de núcleo modal supone la realización de esta función utilizando otro modo clausular. La metáfora de modalidad, sea para la modalización como para la modulación, corresponde a la explicitación léxica de la modalidad (Halliday & Matthiessen, 2004; Martin, 1992; Martin, Matthiessen & Painter, 1997).

1.3.1. Metáfora interpersonal de núcleo modal

De la selección simultánea de las tres variables depende el modo de la cláusula, esto es, la orientación que tendrá en el marco de una negociación de significados (Matthiessen, 1995, Martin *et al.*, 1997; Halliday & Matthiessen, 2004). A partir de la selección, se originan cuatro conjugaciones básicas de estas variables. Cada una de ellas da origen a lo que llamamos modos clausulares, estos son: declarativo, interrogativo, inclinativo e imperativo. En la idea de la GSF, los modos clausulares, como se muestra en la Tabla 2, son la realización que, a nivel lexicogramatical, tienen las funciones del habla (Martin *et al.*, 1997).

Tabla 2. Realización de las funciones del habla en modo de la cláusula

| ESTRATO SEMÁNTICO Funciones del habla | ESTRATO LEXICOGRAMATICAL Modos clausulares |
|--|---|
| Aseverar | Declarativo |
| Preguntar | Interrogativo |
| Ofrecer | Inclinativo |
| Requerir | Imperativo |

La Tabla 2, presenta el mapa de realizaciones congruentes de las funciones del habla. Así, la aseveración es realizada lexicogramaticalmente por una cláusula declarativa; la pregunta por una cláusula interrogativa; la oferta, por una cláusula inclinativa y el requerimiento por una cláusula imperativa. En este caso, se considera que se metaforiza cuando se elige realizar alguna función del habla, a través de otro modo clausular diferente al congruente. Las posibles metáforas son las que aparecen en la Tabla 3, a continuación.

Tabla 3. Realización metafórica y congruente de las funciones del habla

| ESTRATO SEMÁNTICO Funciones del habla | ESTRATO LEXICOGRAMATICAL Congruente | ESTRATO LEXICOGRAMATICAL Metafórico |
|--|--|--|
| Aseverar | declarativo | Declarativo ('tu nombres es...') |
| Preguntar | Interrogativo ('¿cuál es tu nombre?') | Imperativo ('dime tu nombre') |
| Ofrecer | Cualquiera | |
| Requerir | Imperativo ('pásame el lápiz') | Interrogativo ('¿puedes pasarme el lápiz?') Declarativo ('tienes que pasarme el lápiz') |

Como se observa en la Tabla 3, no todas las funciones del habla son posibles de metaforizar respecto de su modo clausular

1.3.2. Metáfora interpersonal de modalidad

Cada modo clausular está determinado por la conjugación de un modo verbal, un tiempo y un sujeto. A cada modo le corresponde un núcleo modal congruente, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Realización congruente de la estructura funcional en la estructura sintagmática

ESTRUCTURA FUNCIONAL

| Modo/ | | SUJETO | Finito TEMPORAL | Finito MODAL |
|---------------|--|---|-----------------|--------------|
| Declarativo | | | Presente | Indicativo |
| Interrogativo | | | | Indicativo |
| Interrogativo | | Segunda persona singular o plural formal o informal | Presente | Imperativo |
| Inclinación | | | | |

Los espacios en blanco en la Tabla 4 que antecede, indican que la función no tiene, al menos en español, una única realización congruente. En este marco, la modalidad es el sistema que produce variaciones en el núcleo modal congruente, a través de la inclusión de la actitud del hablante (Butler, 1996; Halliday & Matthiessen, 2004). Esta se produce por explicitación léxica de la modalidad, sea objetivándola o subjetivándola (Martin, 1992; Martin *et al.*, 1997; Halliday & Matthiessen, 2004). Por ejemplo, *'necesario'* en *'es necesario leer antes de responder'*, lexicaliza el requerimiento, a través de una palabra de naturaleza nominal que transporta léxicamente el significado obligatorio. Este tipo de configuraciones es una que se aleja de la congruencia, al presentar la obligatoriedad como algo objetivo, a través de su cosificación. Lo mismo ocurre con *'necesito'* en *'necesito que leas antes de responder'*. El primer ejemplo, corresponde a la configuración *'es + adjetivo + (que)'*; el segundo a una de verbo en primera persona, transportando léxicamente el grado de obligación y seguido de *'que'* (*'V 1ª p obligatorio + que'*).

En el caso de la configuración *'es + adjetivo + (que)'*, señalábamos que la obligación se objetivizaba a través de su cosificación y consecuente realización nominal. En el caso de esta configuración que tratamos ahora, el énfasis está justamente en el movimiento inverso, pues tiende a la subjetivización a través de la inclusión del sujeto demandante. En este sentido, a diferencia de la ideacional, la metáfora gramatical interpersonal de modo pro-

duce ‘desempaquetamientos de significados’, es decir, hace más explícita la negociación verbal a través del uso de recursos más léxicos que gramaticales.

La metáfora interpersonal requiere de la capacidad de re-verbalizar la representación del mundo para negociarla desde nuestro punto de vista personal. Esta capacidad, como ya se ha dicho, está asociada a un mayor desarrollo del pensamiento abstracto (Halliday, 2004a, c y g). Es un tipo de metáfora gramatical que, al igual que la ideacional, tiende a ocurrir con mayor probabilidad en contextos más especializados, pero, a diferencia de ésta se da en contextos más orales que escritos, a la vez que más interactivos y en directa asociación con una organización discursiva argumentativa, en cuyo marco los participantes mantienen una relación de asimetría, dado que uno quiere convencer al otro (Gutiérrez, 2007; Sobarzo, 2008).

2. La investigación

2.1. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es caracterizar los nueve géneros discursivos del Corpus Académico PUCV-2006, a partir de la variación que presenta el perfil probabilístico de las configuraciones lexicogramaticales que, en español, realizan metáfora ideacional e interpersonal.

2.2. Variables

En este estudio se trabaja sobre variables descriptivas categóricas y cuantitativas, ya que las categóricas han sido definidas en el marco teórico, en este apartado solo presentamos su operacionalización.

a) Configuraciones lexicogramaticales que realizan metáfora gramatical ideacional e interpersonal (variable categórica): Las configuraciones lexicogramaticales que realizan metáfora gramatical ideacional e interpersonal conforman, tal como lo presentáramos en apartados anteriores, una red sistémica, donde cada término corresponde a una variable. La Tabla 5 a continuación presenta dichas variables, distribuyéndolas por grado de intensidad. Paralelamente, da cuenta de la sintaxis empleada para desarrollar las búsquedas automáticas en El Grial (www.elgrial.cl).

Respecto de la grilla de búsqueda, presentada en la Tabla 5, es necesario precisar que entre los adjetivos y los verbos que transportan léxicamente el significado obligatorio y el de certeza, se presentan diferencias de grado, pero que estas no serán abordadas en este estudio, pues se trata de un detalle que supera las pretensiones de esta investigación.

b) Probabilidad de instanciación (variable cuantitativa): para calcular la probabilidad de instanciación de cada tipo de metáfora en el marco de cada uno de los nueve géneros del Corpus Académico PUCV-2006, se utiliza el estadístico de probabilidades condicionadas. Para determinar si la probabilidad de cada configuración se diferencia significativamente de un contexto a otro, se utiliza el test de proporciones Z (normal estandarizada) sobre un error global del 3%.

2.3. El corpus: caracterización y explotación

El corpus de este estudio está conformado, como ya se ha dicho, por los nueve géneros del Corpus Académico PUCV-2006: Manual, Guía Didáctica, Artículo de Investigación Científica, Texto Disciplinar, Informe, Test, Conferencia, Norma y Diccionario. Además de la caracterización en torno a los cinco criterios utilizados en el Capítulo 2, para definir cada uno de estos géneros (esto es, macropropósito comunicativo, relación entre los participantes, modo de organización discursiva, contexto ideal de producción y multimodalidad), en este estudio los caracterizamos respecto de las variables de registro, esto es, campo, tenor y modo (Halliday, 1984). Según estas, el Corpus PUCV-2006 es homogéneo respecto del campo y del modo, pues todos son empleados en la formación académica y todos son escritos, respectivamente. La variación se presenta en relación al tenor, de modo que el Manual, la Guía Didáctica y el Diccionario son géneros prototípicamente didácticos, en cuyo marco se configura una relación de experto a aprendiz o asimétrica. En cambio, los otros seis géneros han sido producidos con otros propósitos, aun cuando son utilizados en un contexto de enseñanza-aprendizaje. En estos géneros, la relación de los participantes es simétrica de experto a experto.

Cuantitativamente, se trata de un corpus conformado por 58.594.630 palabras, que corresponden a 491 textos distribuidos, como hemos dicho, en nueve géneros. Una descripción detallada de los géneros puede ser revisada en los Capítulos 2, 3, 4, de este libro.

Para efectos de este estudio, el corpus se cuantifica en cláusulas, pues el fenómeno de la metáfora gramatical, como quedó explicitado, se presenta sobre esta unidad y no sobre la palabra, que es la unidad típicamente usada para la cuantificación de un corpus. La Tabla 6 muestra el total de cláusulas, así como su distribución por géneros disciplinar.

Tabla 6. Cantidad de cláusulas por género

| Género | Total cláusulas |
|--------------------------------------|------------------|
| Guía didáctica | 26.644 |
| Manual | 1.876.299 |
| Norma | 40.683 |
| Conferencia | 351 |
| Diccionario | 25.768 |
| Informe | 57.673 |
| Test | 15.117 |
| Texto Disciplinar | 1.351.236 |
| Artículo de Investigación Científica | 37.689 |
| Total | 3.431.460 |

De cada una de las configuraciones metafóricas, observamos la frecuencia absoluta de ocurrencia en cada uno de los nueve géneros académicos del corpus. Para extraer este dato se utiliza el etiquetador morfosintáctico El Grial (www.elgrial.cl), empleándose como secuencia de búsquedas, las estructuras sintagmáticas de cada configuración, que son las que aparecen en la Tabla 5.

Sobre el dato de la frecuencia absoluta, calculamos la frecuencia relativa de ocurrencia o probabilidad. Para ello, utilizamos el estadístico de probabilidades condicionadas. Es importante precisar que el contraste supuesto en este estudio es entre metáfora gramatical ideacional y metáfora gramatical interpersonal, en consecuencia, aun cuando para estas últimas, la Tabla 5 muestra las búsquedas por separado, ellas son consideradas en su conjunto al momento de realizar el análisis estadístico de los datos.

3. Resultados

3.1. Metáfora ideacional

El Gráfico 1 muestra la distribución de los nueve géneros del corpus, respecto de la probabilidad de uso de la metáfora gramatical ideacional.

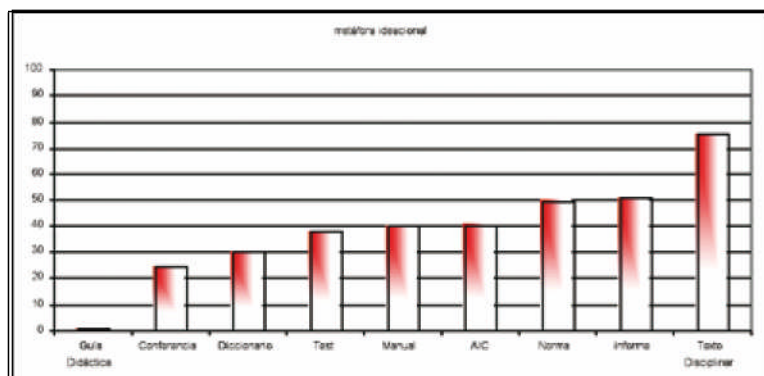


Gráfico 1. Probabilidad de ocurrencia de la metáfora ideacional en los nueve géneros del corpus

Como sabemos, el mayor uso de esta configuración dice algo respecto de cuán complejos y densos, informativamente hablando, son los géneros del discurso académico. En este sentido, la distribución que se presenta en el Gráfico 1 evidencia con claridad que el Texto Disciplinar es el género que con mayor probabilidad utiliza la metáfora ideacional como estrategia de re-gramaticalización del conocimiento disciplinar; en tanto que la Guía Didáctica resulta ser el género discursivo que la utiliza con menor probabilidad.

La Guía Didáctica es seguida, en orden creciente, por la Conferencia, el Diccionario, el Test y el Manual. Estos géneros, que son los que presentan las cinco menores probabilidades de ocurrencia, se caracterizan, en general, por ser más interactivos y/o más didácticos. Así, la Guía, el Test y la Conferencia son géneros en cuyo marco la interacción de los participantes es alta, sea por sus rasgos de oralidad (como en el caso de la Conferencia (Chafe & Danielwitz, 1987), sea por sus rasgos apelativos (como se implica en la demanda de información de la Guía Didáctica y del Test). A su vez, la Guía Didáctica, el Manual y el Diccionario son géneros de carácter más didáctico, por cuanto han sido producidos para instruir y regular la inserción al conocimiento de una disciplina. Esto, a diferencia de los otros seis géneros del Corpus PUCV-2006, los que, si bien circulan en el ámbito académico, no están producidos con el propósito de instruir, sino que más bien son utilizados con dicho propósito.

Un resultado interesante de destacar es que entre el Manual y el AIC no se presentan diferencias estadísticamente significativas, lo cual quiere decir que ambos presentan el mismo grado de densidad informacional, aun cuando el Manual es, junto a la Guía Didáctica, uno de los dos géneros definidos como prototípicamente didácticos; en tanto que el AIC es el prototipo del género especializado.

Los didácticos son géneros que hemos caracterizado, en el Capítulo 2 de este libro, como

géneros en los que los participantes mantienen una relación asimétrica respecto del conocimiento que comparten (relación de experto - aprendiz), por ello, proyectan una baja probabilidad de uso para la metáfora, entendida como un recurso verbal bastante complejo. Los no-didácticos, en cambio, son géneros en los que podemos constatar que el uso de este recurso aumenta. Esta situación está fuertemente asociada a la relación simétrica que los participantes mantienen, respecto del conocimiento (relación de experto a experto), lo cual implica, en este caso, que, desde la perspectiva del productor, comparten una misma representación verbal y procedimental que puede ser metaforizada.

Respecto de esta relación, resulta interesante destacar el lugar que ocupan la Conferencia y el Test, pues aun cuando la relación de los participantes es definida de experto a experto, no se agrupan con los otros seis géneros en que la relación entre los participantes es la misma. Ambos géneros definidos por una relación de experto a experto. La explicación radicaría, para la Conferencia, en el hecho de que es un género que presenta rasgos de oralidad y, en consecuencia, es más interactivo y la representación verbal del conocimiento, mucho más literal. El lugar que ocupa la Conferencia respecto de los nueve géneros puede explicarse por sus rasgos de oralidad. De modo que, aun cuando se presenta un conocimiento altamente especializado, esto se hace de modo mucho más divulgativo, apropiándose de un rasgo propio de lo oral.

Para definir los géneros académicos del Corpus PUCV-2006 (ver Capítulo 2 de este libro), hemos usado tres variables: relación de los participantes, propósito comunicativo y modo de organización discursiva. Entre ellas, la 'relación de los participantes' es la única que se correlaciona con el mayor o menor empleo de la metáfora gramatical ideacional. El propósito comunicativo no parece ser una variable que se relacione directamente con el mayor o menor uso de este tipo de metáfora, pues como podemos notar en la Figura 3, los cuatro macropropósitos presentes en este corpus se distribuyen de modo heterogéneo respecto de la tendencia creciente del uso mostrada en el Gráfico 1 y referida en la Figura 3.

Figura 3. Géneros Académicos PUCV-2006 y macropropósitos comunicativos

| | | | | | | | | |
|----------------|-------------|-------------|-----------|----------|-----------|---------|-----------|-------------------|
| Guía Didáctica | Conferencia | Diccionario | Test | Manual | Artículo | Norma | Informa | Texto disciplinar |
| Instruir | persuadir | regular | consignar | instruir | persuadir | regular | consignar | persuadir |

Los resultados refuerzan las conclusiones de estudios previos en esta misma línea en los que se ha mostrado que los textos científicos de mayor especialización se caracterizan por emplear este recurso para construir la representación de los hechos científicos (Cademátori, Parodi & Venegas, 2007; Marinkovich, 2007). Por otra parte, los géneros más divulgativos o, en el caso de nuestro corpus, más didácticos, por el contrario, reformulan el aglutinante lenguaje de la ciencia, desempaquetando la información contenida en las

metáforas gramaticales ideacionales (Marinkovich, 2007), apropiándose, en consecuencia, de una representación mucho más literal y lógica del conocimiento.

3.2. Metáfora interpersonal

En el Gráfico 2, se presenta, en forma creciente, la probabilidad de ocurrencia de la metáfora gramatical ideacional en el marco de los nueve géneros del Corpus PUCV-2006.

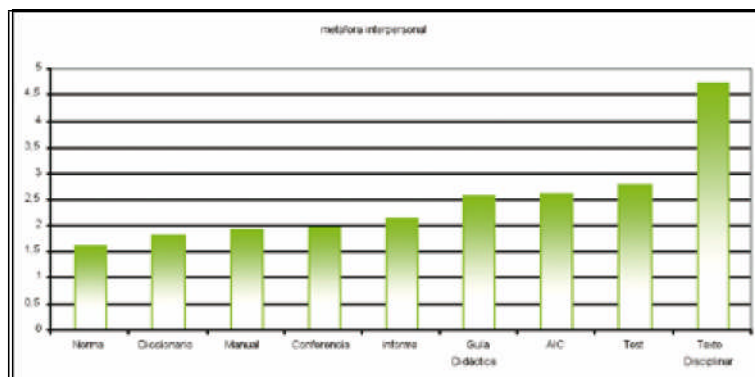


Gráfico 2. Uso de la metáfora interpersonal en los nueve géneros del Corpus Académico PUCV-2006

En la mayor parte de los casos, se presentan diferencias estadísticamente significativas. Las únicas excepciones se producen entre el Manual y la Conferencia y entre la Guía Didáctica y el Artículo de Investigación Científica. No es fácil encontrar un rasgo común para explicar estos hallazgos, pues en ambos casos, se trata de géneros que han sido tradicionalmente entendidos como opuestos. Así, la Guía Didáctica y el Manual son propiamente didácticos, la relación de experto a lego y su macropropósito es instruir; en tanto, el Artículo de Investigación Científica y la Conferencia son géneros que si bien son usados con una finalidad didáctica, no han sido producidos con ese propósito, pues se configuran en torno a participantes que tienen el mismo grado de experticia respecto del conocimiento y su macropropósito es persuadir. Respecto de la Guía, pensamos que la alta probabilidad de ocurrencia de la metáfora interpersonal se debe a que, desde el punto de vista de la interpersonalidad, es un género que, por su naturaleza didáctica, requiere de explicitar -léxicamente- las instrucciones, presentando las situaciones sobre las cuales se demanda, como un conocimiento abierto a la negociación de modo de promover la respuesta de los estudiantes. Esta misma situación es la que podría describirse para el género Test.

Mientras la metáfora gramatical ideacional complejiza los géneros discursivos al condensar y cosificar el conocimiento, la metáfora interpersonal los complejiza al presentar dicho

conocimiento como un conjunto de principios variables y sujetos a la negociación en términos de aceptación o rechazo; verdad o falsedad. En este sentido, como se constata en el Gráfico 2, el género Texto Disciplinar es el que presenta las mayores ocurrencias de esta última configuración. La Norma, en tanto, es el que presenta la menor ocurrencia, en concordancia con su carácter altamente regulativo, respecto del cual, la representación del mundo no está abierta a la posibilidad de ser aceptada o rechazada (i.e. no está abierta a la negociación). El género Norma es seguido de otros dos géneros que, en el marco de este estudio, hemos definido como prototípicamente didácticos: el Diccionario y el Manual. Así, el Diccionario, como quedó definido en el Capítulo 2, tiene por macropropósito normalizar el conocimiento disciplinar; el Manual, en tanto, como se evidencia en los resultados expuestos en el Capítulo 10, regula la representación del conocimiento. Esto parece ser el modo adecuado de iniciar la inserción disciplinar, por cuanto los aprendices no están en condiciones de construir su propia representación del conocimiento ni de negociar la entre pares.

En el caso de la metáfora interpersonal, no es posible notar una correlación entre la mayor probabilidad de uso de este recurso y las variables de macropropósito y/o de relación entre los participantes, como ocurría en el marco de la metáfora ideacional. Lo que sí parece ser una tendencia más marcada es que los géneros que emplean metáfora interpersonal son, en general, los que presentan un modo de organización discursiva argumentativa. Esto, de una parte, refuerza las definiciones y resultados presentados en los Capítulos 2 y 9, respecto del Texto Disciplinar; pero, de otra, evidencia que el género Informe no representa el mundo de modo únicamente expositivo, sino que, muy por el contrario, es un género en cuyo contexto tienen una alta probabilidad de ser usados los recursos para negociar dicha representación.

Conclusiones

El Texto Disciplinar es, dentro de los nueve géneros formantes del Corpus Académico PUCV-2006 el contexto en el cual se presenta con mayor probabilidad el recurso de la metáfora gramatical. En otras palabras, es el género discursivo más complejo del corpus; con una representación del conocimiento compleja y una compleja negociación de la misma. Otros géneros que tienen un comportamiento similar al del Texto Disciplinar son la Norma, el Artículo de Investigación Científica y el Informe, tal como puede apreciarse en la Figura 6, a continuación.

| Metáfora ideacional | Metáfora interpersonal |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Guía Didáctica | Norma |
| Conferencia | Diccionario |
| Diccionario | Manual |
| Test | Conferencia |
| Manual | Informe |
| Artículo de Investigación Científica | Guía Didáctica |
| Norma | Artículo de Investigación Científica |
| Informe | Test |
| Texto Disciplinar | Texto Disciplinar |

Figura 6. Comparación de la distribución de los nueve géneros del Corpus Académico PUCV -2006 respecto del uso de metáfora gramatical ideacional e interpersonal

Asimismo, resulta interesante notar que la Guía Didáctica es el único género discursivo que presenta mayor probabilidad de ocurrencia de la metáfora interpersonal que de la ideacional. Es decir, se trata de un género cuya representación del conocimiento es simple y directa, pero cuyas estrategias de negociación son altamente complejas. En este sentido, otros géneros semejantes a la Guía Didáctica son el Test y el Manual.

Respecto de la metáfora gramatical ideacional, los géneros más regulativos del corpus presentan las menores probabilidades de ocurrencia de este recurso. Así, por ejemplo, ni en la Norma, ni en el Diccionario ni en el Manual se espera que el conocimiento, verbalmente representado, sea discutido en términos de aceptación o rechazo o cuestionado respecto de su veracidad. Más bien, se presenta como un dado con el cual se debe comulgar.

Una de las características del conocimiento científico y del disciplinar es que debe ser comunicable. Para ello, se utiliza el lenguaje verbal, fundamentalmente en su manifestación escrita (Halliday, 2004c). En este sentido, no existe disciplina sin una 'lengua de la disciplina', es decir, sin un sistema de opciones para significar. Por ello, una idea que hemos estado discutiendo en este Capítulo y en el 10 es que aprender una disciplina es, en parte, aprender los recursos lexicogramaticales específicos con los cuales se representa y negocia el conocimiento. Entre ellos, uno que caracteriza al discurso disciplinar especializado (Halliday, 2004c, d, e y f) es, como quedó dicho en la introducción, la metáfora gramatical.

A través de la metáfora se consigue poner en relación diferentes *formas* lingüísticas, generando con ello nuevos modos o posibilidades para significar (i.e. ir mas allá de la forma). Su uso estaría asociado a un estadio avanzado del proceso de adquisición de una lengua, por cuanto implica una re-gramaticalización de la realización verbal congruente, la cual requiere de una mayor experticia disciplinar. Esto nos lleva a sostener que los géneros discursivos que con mayor probabilidad la utilizan son más complejos. En otras palabras, comprenderlos requiere de compartir un conocimiento disciplinar así como las estrategias verbales de negociación de ese conocimiento.

Ahora bien, la metáfora ideacional y la gramatical son complejas en sentidos distintos. La ideacional condensa la representación lógica del mundo, densificando la información. El uso de la metáfora interpersonal, en cambio, abre el conocimiento a ser negociado en términos de aceptación o rechazo; de verdad o falsedad, haciendo que la representación ideacional sea percibida por el lector como algo variable y susceptible de ser cambiado. Por supuesto, la ocurrencia de ambas, juntas en el marco de un mismo género, aumenta el grado de complejidad. Esto es lo que ocurre con el Texto Disciplinar.

En consecuencia, los géneros que los estudiantes enfrentan durante su formación académica deberían ser secuenciados y graduados para hacer más eficiente el proceso de inserción disciplinar. Los primeros que deberían aparecer son los más propiamente didácticos, aquellos en los que se hace menor uso de la metáfora gramatical como recurso. Con ellos, podría iniciarse la adquisición del léxico para representar el mundo del conocimiento disciplinar específico, esto es, controlar verbalmente la disciplina. En cambio, aquellos en los que se requiere de un conocimiento asentado y compartido, cuyos participantes ideales son dos expertos, como, por ejemplo, el Texto Disciplinar, sería recomendable que aparecieran en etapas avanzadas del proceso de formación académica.

C capítulo *12*

Comprensión de textos
académicos escritos
en inglés:
Acceso discursivo al
ámbito disciplinar

**Romualdo
Ibáñez**

Introducción

En la mayoría de los capítulos incluidos en este libro, hemos identificado y descrito diversos géneros discursivos a partir del Corpus PUCV-2006. En este capítulo, intentamos avanzar hacia una aplicación de tales estudios al ámbito de la comprensión del discurso escrito. Particularmente, nos interesa la comprensión de textos académicos escritos en una lengua extranjera, en este caso, el inglés.

Nuestro interés por este tipo de estudios obedece a la relevancia que le asignamos a la comprensión y, en definitiva, al aprendizaje a partir de los textos escritos. Creemos que tal importancia incrementa aún más en la educación terciaria, en tanto la interacción exitosa con textos de la disciplina constituye una vía fundamental de acceso a la misma, no sólo en términos de adquisición de conocimientos específicos, sino que también en lo concerniente a la integración definitiva de los individuos a sus grupos disciplinares (Bhatia, 2002, 2004; Hyland, 2004a). Estos planteamientos, indudablemente, enfatizan la necesidad de poseer habilidades psicodiscursivas propicias para desenvolverse con éxito en el ámbito académico.

Lamentablemente, investigaciones realizadas en América Latina y particularmente en Chile, como es el caso de los trabajos desarrollados por Parodi (2007a) y Peronard (2007b), revelan las serias incapacidades de los alumnos de nivel terciario al enfrentar textos escritos correspondientes a su ámbito disciplinar. Estas carencias, en términos de habilidades de comprensión, representan un obstáculo mayor en el recorrido de acceso a la disciplina, el cual se complejiza aún más cuando se considera la condición actual del inglés como lengua franca (Flowerdew & Peacock, 2001). Por esta razón, en Chile, desarrollar habilidades para comprender textos académicos escritos en lengua materna se transforma en una condición necesaria pero no suficiente, especialmente si se toma en cuenta la cantidad de material escrito en inglés que los estudiantes universitarios deben enfrentar, ya sea a través de sus textos de estudios (Manuales y Textos Disciplinares) o del material al cual tienen acceso en Internet.

Si bien este panorama resulta inquietante, los avances logrados en investigaciones centradas en el lenguaje y en su uso en ámbitos especializados permiten visualizar nuevas formas de enfrentar las dificultades y necesidades antes mencionadas. Específicamente, desde el análisis del discurso y el Inglés para Propósitos Académicos (IPA) existen líneas de investigación que se han focalizado en la descripción de textos pertenecientes a diferentes registros y géneros de especialidad (Bhatia, 1993, 2004; Swales, 2001, 2004; Martin & Rose, 2008). Del mismo modo, en lo que respecta a la comprensión de textos de especialidad, existen líneas de investigación que, desde la psicolingüística (Parodi, 2007a) y la psicología del discurso (McNamara & Kintsch, 1996; McNamara, 2004; Kintsch, 1998, 2002;), se han centrado en los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y el aprendizaje a partir del texto.

En esta investigación estudiamos la comprensión de textos académicos escritos en inglés. Para ello, partimos de la premisa de que este tipo de procesos presenta características generales e involucra conocimientos y habilidades que lo asemejan a cualquier proceso de comprensión de textos escritos, pero que, al mismo tiempo, ostenta características particulares que lo diferencian tanto de un proceso de comprensión de textos escritos en lengua materna, como de un proceso de comprensión de textos no especializados.

Entendemos que -en el escenario aquí descrito- un proceso de comprensión de textos académicos escritos en inglés se diferencia de un proceso de comprensión de textos escritos en lengua materna, en tanto el dominio de la segunda lengua, como variable lingüística, juega un rol fundamental (Alderson, 1984, 2000). Asimismo, entendemos que la comprensión de textos académicos se diferencia de un proceso de comprensión de textos no especializados, pues, mientras este último involucra, preferentemente habilidades, conocimientos lingüísticos y conocimientos de mundo asociados a una comunidad de habla, un proceso de comprensión de textos académicos involucra, además, habilidades, conocimientos lingüísticos y conocimientos disciplinares específicos, asociados a una comunidad discursiva.

Por ello, para desarrollar la investigación, utilizamos un sustento teórico que integra la investigación en el área de la comprensión del discurso escrito (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998; Parodi, 2007a), la investigación en el área de la lectura en segunda lengua (Alderson, 1984, 2000; Koda, 2005), la investigación en el área del discurso académico (Parodi, 2007d) y la teoría del género (Martin, 1992; Swales, 1990, 2001, 2004; Bhatia, 1993, 2004).

1. Una perspectiva teórica integrada

En esta investigación, concebimos la comprensión del discurso escrito como un proceso cognitivo intencionado de alta complejidad, constituido por una serie de procesos psicodiscursivos, sustentados a su vez, en una variedad de procesamientos cognitivos de orden inferior (atención, percepción y memoria) y de orden superior (toma de decisiones, monitoreo, reflexión, entre otros). Adherimos, así, a la idea de que a partir de la interacción de la totalidad de los procesos involucrados se genera una representación mental de la situación descrita en el texto, en base a la información textual, así como a los conocimientos previos del individuo (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998; Ibáñez, 2007a).

Reconocemos, además, que los diversos procesos involucrados en el macroproceso de comprensión no funcionan en forma secuencial ni encapsulada, sino que de manera interactiva y, generalmente, simultánea (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998, 2002; van den Broek & Gustafson, 1999). Por lo tanto, las respectivas habilidades necesarias, como la habilidad para generar inferencias o para utilizar adecuadamente el conocimiento previo involucrado pueden ser requeridas en diferentes niveles de procesamiento.

En este punto, uno de los aspectos que consideramos esencialmente relevantes es el uso del conocimiento previo, razón por la cual, entendemos que una mirada integral al fenómeno que abordamos debe incluir a los textos, sus características y, decididamente, al conocimiento que el lector y aprendiente posee al respecto. Esto pues, creemos que el uso estratégico de tal conocimiento (van Dijk & Kintsch, 1983) determinará, en gran medida, el nivel de comprensión alcanzado.

Entendemos un texto como una actualización particular de una lengua. Así, cada texto que se produce tiene lugar en una situación comunicativa específica y en un contexto general, los que determinan su configuración lingüística y estructural, a partir de un propósito comunicativo (ver Capítulo 9). Denominamos al correlato lingüístico del contexto de situación como registro y al correlato lingüístico del contexto general como género.

Por esta misma razón, y desde una perspectiva que surge a partir de los planteamientos de Halliday, McIntosh y Strevens (1964), creemos que cuando se trata de la comprensión de textos académicos escritos, la relevancia asignada al dominio de la dimensión lingüística

debe focalizarse en el registro en el cual el texto está escrito y en el género al cual el texto pertenece. Además, sostenemos que en el caso de procesos de comprensión de textos académicos escritos en una segunda lengua –como es en este caso el inglés– tal dominio de la dimensión lingüística involucra tanto a la lengua materna como a la segunda lengua. La relevancia de este dominio en ambas lenguas se basa en el supuesto de que el lector debiera ser capaz de transferir ciertas habilidades y conocimientos utilizados en un proceso de comprensión desarrollado en lengua materna a un proceso de comprensión en segunda lengua (Alderson, 1984; Carrell & Grabe, 2002; Grabe & Stoller, 2002).

De acuerdo a lo que hemos venido planteando, es relevante señalar que, en un proceso de comprensión de las características que hemos descrito, no creemos necesario establecer una distinción entre segunda lengua y lengua extranjera. Ello debido a que, el contexto de uso de la lengua no está constituido por la cultura de un país o un grupo de países que comparten una lengua, sino, por una disciplina, entendida como una cultura particular (Hyland, 2004a). Esta idea refuerza el planteamiento acerca de que, más que un dominio general del inglés, es fundamental poseer un dominio de los géneros y del registro que realizan los discursos en inglés que circulan en un ámbito disciplinar particular. En esta línea argumental, creemos que tal dominio del registro y de los géneros particulares que circulan en una disciplina determinada estará directamente asociado con el grado de inserción disciplinar de un individuo (Ibáñez, 2007b).

2. La investigación

Para llevar a cabo nuestro estudio, nos situamos en el contexto disciplinar de la carrera de Química Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile y nos centramos, particularmente, en dos propósitos. En primer lugar, nos interesa conocer el nivel de comprensión que los alumnos logran al enfrentar textos de su disciplina escritos en inglés. En segundo lugar, nos interesa indagar en la manera en que tal nivel de comprensión se relaciona con variables que identificamos como centrales para nuestra investigación, a saber, el nivel de dominio del inglés de los alumnos, su grado de inserción disciplinar y su habilidad para comprender textos escritos en lengua materna.

Para ello, llevamos a cabo un estudio de alcance correlacional, utilizando un diseño no experimental transeccional y que está guiado por las siguientes hipótesis:

H1: Existirá una relación positiva considerable ($r_{xy} > 0,75$ y $< 0,89$) entre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al enfrentar un texto académico escrito en inglés y su nivel de dominio del inglés.

H2: Existirá una relación positiva media ($r_{xz} > 0,50$ y $< 0,74$) entre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al enfrentar un texto académico escrito en inglés y su grado de inserción disciplinar.

H_3 : Existirá una relación positiva considerable ($r_{xx} > 0,75$ y $< 0,89$) entre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al enfrentar un texto académico escrito en inglés y el nivel de comprensión alcanzado al enfrentar un texto académico escrito en español.

Para describir los grados de relación, en nuestras hipótesis, los valores serán medidos a partir de la aplicación del Coeficiente de Correlación de Pearson (Hatch & Lazaraton, 1991) y del Gamma de Goodman y Kruskal (Conover, 1999), dependiendo de las necesidades y características del análisis. Estos valores serán interpretados de acuerdo a los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2006).

2.1. Los sujetos

Nuestro estudio es de carácter censal, por lo que apuntamos a trabajar con la población completa, la que corresponde a la totalidad de los alumnos de la carrera de Química Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El detalle de esta información se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de alumnos participantes y año de ingreso

| Año de ingreso | Número de alumnos |
|-------------------------|-------------------|
| 2002 | 8 |
| 2003 | 9 |
| 2004 | 9 |
| 2005 | 14 |
| 2006 | 14 |
| 2007 | 30 |
| TOTAL DE ALUMNOS | 84 |

2.2. Construcción y selección de los instrumentos

Para llevar a cabo la recolección de datos, utilizamos tres instrumentos: una prueba para medir la comprensión de un texto académico escrito en español; una prueba para medir la comprensión de un texto académico escrito en inglés; una prueba estandarizada para medir el dominio del inglés de los alumnos.

Antes de profundizar en la descripción de los instrumentos utilizados, es preciso señalar que concebimos la inserción disciplinar como el proceso de formación a través del cual los miembros de una determinada comunidad disciplinar desarrollan competencias y co-

nocimientos especializados asociados a la disciplina, lo que les permite transformarse de novatos en expertos. Tales conocimientos y competencias, según Hyland (2004a), son desarrollados a través de las prácticas discursivas propias y distintivas de cada comunidad. En este sentido, creemos que el grado de inserción disciplinar de los alumnos es un indicador certero de su conocimiento acerca de los géneros discursivos típicos que circulan en su comunidad y, por lo tanto, tendrá incidencia en los resultados de nuestra investigación. Además, entendemos que el grado de inserción estará determinado por el grado de participación y el tiempo de pertenencia en la comunidad. Por dicha razón, en esta investigación, distinguimos el grado de inserción disciplinar de los alumnos en base a su año de ingreso a la carrera.

2.2.1. Primer instrumento: evaluación de la comprensión de texto académicos escritos en español

El instrumento destinado a la evaluación de la comprensión del texto académico escrito en español fue seleccionado desde una investigación anterior (Parodi, 2007a), debido a su adecuación en términos teóricos y metodológicos. La concepción de comprensión que subyace al instrumento reconoce la generación de tres niveles de representación discursiva y dos planos estructurales. Nos referimos al código de superficie, a la base textual, al modelo de situación, a la microestructura y a la macroestructura del texto, respectivamente. Asimismo, tanto para alcanzar los niveles de representación, como para establecer los dos tipos de estructura señalados, se asume necesario llevar a cabo ciertos procesos psicodiscursivos indispensables, tales como la identificación de información explícita o literal, la generación de inferencias y la integración de la información en un significado coherente.

Por esta razón, este instrumento está compuesto por catorce preguntas orientadas a evaluar los niveles de representación alcanzados, los planos estructurales y los procesos psicodiscursivos involucrados. El puntaje asignado a las preguntas responde al rol que se le otorga a un determinado proceso psicodiscursivo dentro de una jerarquía de dificultad. Esto quiere decir que el instrumento pretende medir diferentes procesos, así como diferentes niveles de representación, todo ello con el fin de comprobar el efectivo nivel de comprensión profunda del texto.

De este modo, las preguntas de corte literal miden el reconocimiento de la información que es directamente derivable desde un fragmento específico del texto. La exigencia que representa este proceso es la menor dentro de la jerarquía de dificultad, puesto que a partir de él, solo es posible acceder al nivel de representación discursiva correspondiente al código de superficie. Por ello, a las preguntas literales se les otorgó un grado inferior de puntaje, es decir, cuentan con un peso reducido dentro del puntaje total general de

A las preguntas que apuntan a evaluar la generación de inferencias locales de tipo léxica, correferencial y causa-consecuencia, se les asignó un mayor puntaje respecto del tipo de

evaluación en el instrumento.

A las preguntas que apuntan a evaluar la generación de inferencias locales de tipo léxica, correferencial y causa-consecuencia se les asignó un mayor puntaje respecto del tipo de

pregunta anterior, ya que los procesamientos involucrados implican un mayor grado de exigencia dentro de la jerarquía de dificultad. Esto debido a que entendemos que las inferencias locales contribuyen a la construcción de la microestructura del texto a partir de la vinculación de información explícita y no explícita en el texto.

Las preguntas denominadas de comprensión global apuntan a evaluar la construcción de la macroestructura del texto. La generación de esta estructura implica la articulación de la información, a partir de estrategias de integración, generalización o eliminación. Cabe señalar que este proceso, junto con la generación de la microestructura del texto, permite alcanzar el nivel correspondiente a la base textual. Por supuesto, esta clase de procesamiento implica un mayor grado de exigencia dentro de la jerarquía de dificultad, por lo que a este tipo de preguntas se le asignó un mayor puntaje.

La última pregunta, denominada de aplicación, apunta a la evaluación del modelo de situación. Este nivel de representación del discurso es considerado el más profundo en cuanto a los niveles de comprensión que se pueden alcanzar, ya que implica la integración del significado del texto con los conocimientos previos, generando una representación de la situación descrita en el texto. Alcanzar este nivel de comprensión, según Kintsch (1998, 2002), implica aprendizaje y, por lo tanto, la capacidad de utilizar dicho conocimiento nuevo en situaciones novedosas y diversas. Por esta razón, la pregunta que mide este nivel es la que ostenta el más alto puntaje.

El segundo aspecto involucrado en el diseño y construcción de este instrumento estuvo constituido por las variables del texto. El texto seleccionado corresponde a un segmento de un ejemplar del género Manual y la temática aborda la medición de la presión atmosférica, centrándose, particularmente, en las cualidades del barómetro de Bourdon. Cabe señalar, además, que para la investigación original, el grado de especialización de este texto fue determinado a partir de la aplicación del Análisis Multidimensional (AMD) (Biber, 1988), lo que permitió clasificar al texto como uno de alta densidad informativa. Según Parodi (2005c), esto quiere decir que este texto, de aproximadamente mil palabras, ostenta un alto grado de especialidad, en cuanto a la temática, los rasgos lingüísticos que lo constituyen y, en definitiva, a su organización discursiva.

En cuanto a nuestra investigación, para determinar, no solo el grado de especialización del texto, sino su nivel de adecuación a la disciplina en cuestión, fue necesario someterlo al juicio de expertos en el área de la Química Industrial. De este modo, se determinó que tanto la temática abordada, como el género discursivo, en este caso, el Manual, son típicos en la disciplina (ver capítulos 7 y 8).

2.2.2. Segundo instrumento: evaluación de la comprensión de textos académicos escritos en inglés

El instrumento fue diseñado y construido en base al anteriormente utilizado para evaluar la comprensión del texto académico escrito en español. Por ello, está constituido por el mismo tipo y número de preguntas, las que, por supuesto, apuntan a la evaluación de los mismos procesos y niveles de comprensión que el instrumento anteriormente descrito. Cabe señalar que las preguntas fueron planteadas en español y los alumnos debieron contestar en el mismo idioma. Esto permitió evaluar lo que los alumnos comprendieron del texto, sin la interferencia de las posibles limitaciones de los alumnos en términos de su capacidad para expresarse en inglés en forma escrita.

Con el objetivo de establecer una validez de contenido, se llevó a cabo un proceso de triangulación por medio del juicio de ocho pares expertos. Los resultados de este paso metodológico indicaron que existía un acuerdo inter pares sobre el 90% en cuanto al contenido y formato de la prueba. Además, y con el fin de probar el texto y las preguntas, este instrumento fue aplicado a una muestra exploratoria piloto compuesta por estudiantes en proceso de práctica y profesores de la carrera en cuestión. Por otra parte, aplicado el alfa de Cronbach, el instrumento presenta un coeficiente de confiabilidad de 0,77, es decir, su confiabilidad es aceptable.

Otro aspecto central en el diseño y construcción de este instrumento estuvo constituido por las variables del texto. El texto seleccionado corresponde a un ejemplar del género Manual y la temática aborda el proceso de reacción oxidación- reducción. La pertinencia, tanto del género discursivo, como del texto en particular y su temática fue determinada a partir del juicio de expertos en el área de la Química Industrial, quienes, no solo participaron en la validación del texto seleccionado, sino también en la selección del género, la temática y el texto mismo. Además, el grado de especialización del texto fue corroborado por los miembros competentes de la comunidad disciplinar, con un acuerdo de un 95%.

2.2.3. Tercer instrumento: evaluación del nivel de dominio del inglés

El instrumento destinado a la evaluación del nivel de dominio del inglés corresponde al *Quick Placement Test* (QPT). Esta prueba ha sido diseñada por la Universidad de Cambridge, a través de su departamento de diseño y construcción de exámenes de inglés para hablantes de otras lenguas, *ESOL Examinations (English for Speakers of Other Languages)*, como un instrumento que permite situar a los aprendientes de inglés como segunda lengua en diferentes niveles de acuerdo a su grado de dominio. Esto se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Puntaje y niveles QPT (ESOL *Examinations*, 2007).

| Puntaje QPT | Nivel QPT |
|-------------|---------------------------|
| 0-17 | <i>Beginner</i> |
| 18-29 | <i>Elementary</i> |
| 30-39 | <i>Lower Intermediate</i> |
| 40-47 | <i>Upper Intermediate</i> |
| 48-54 | <i>Advanced</i> |
| 55-60 | <i>Very Advanced</i> |

Cada uno de los niveles que se especifican en la Tabla 2 corresponden, además, a niveles de dominio estandarizados, establecidos y descritos por ALTE (Asociación de Evaluadores de Lenguaje en Europa), una institución albergante y normadora de gran parte de las instituciones dedicadas al diseño y administración de pruebas de medición del dominio de segundas lenguas.

De acuerdo a *ESOL Examinations* (2007), esta prueba permite tomar decisiones respecto de la ubicación de los estudiantes en diferentes niveles o cursos en forma objetiva y eficiente. Asimismo, una de sus cualidades particulares es que puede ser aplicada a aprendientes de cualquier edad. Como otros tipos de instrumentos desarrollados por ESOL, esta prueba estandarizada consta de amplia validez y confiabilidad, por lo que es utilizada, tanto en Europa como en otros países del mundo.

2.3. Aplicación de los instrumentos de medición

La etapa de aplicación de instrumentos fue llevada a cabo durante cuarenta y cinco días. En este período de tiempo y, de acuerdo a lo planificado durante la etapa de preparación de la investigación, cada alumno enfrentó primero la prueba para evaluar la comprensión del texto académico escrito en inglés, luego la del texto académico escrito en español y, finalmente, la prueba para medir el nivel de dominio del inglés. Con esto se pretendió que la aplicación de la prueba de comprensión del texto académico escrito en inglés no estuviera contaminada por aplicaciones previas.

3. Análisis y discusión de los resultados

La descripción, análisis y discusión de los resultados se desarrolla en tres etapas. Esto pues, previo al análisis correlacional utilizado para corroborar nuestras hipótesis, consideramos necesario abordar, por separado, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los tres instrumentos. Por último, incluimos el análisis por agrupamiento, el cual nos permite relevar posibles causas para los resultados obtenidos en el análisis correlacional.

3.1. Primera etapa: resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos

En esta primera etapa, y a partir de una estadística descriptiva simple, nos concentramos en los niveles de logro alcanzados por los participantes en la prueba de dominio del inglés, luego, en los alcanzados en la prueba de comprensión del texto académico escrito en español y, por último, en los correspondientes a la prueba de comprensión del texto académico escrito en inglés.

3.1.1. Nivel de dominio del inglés

La Tabla 3 presenta la distribución de los alumnos participantes de acuerdo al nivel de inglés en que se sitúan, así como también, el porcentaje que representa tal nivel en el total de alumnos. Además, la tabla muestra el puntaje correspondiente a cada nivel constituyente del instrumento utilizado (*Quick Placement Test*) y la forma en que dichos niveles se asocian a los niveles internacionales establecidos por ALTE.

Tabla 3. Resultados en términos de niveles.

| Nivel ALTE | Puntaje por nivel | Nivel QPT | Nº de alumnos | Porcentaje de alumnos por nivel |
|---------------------|-------------------|---------------------------|---------------|---------------------------------|
| <i>Breakthrough</i> | 0- 17 | <i>Beginner</i> | 33 | 39% |
| 1 | 18- 29 | <i>Elementary</i> | 26 | 31% |
| 2 | 30- 39 | <i>Lower Intermediate</i> | 21 | 25% |
| 3 | 40- 47 | <i>Upper Intermediate</i> | 4 | 5% |
| 4 | 48- 54 | <i>Advanced</i> | 0 | 0% |
| 5 | 55- 60 | <i>Very Advanced</i> | 0 | 0% |

Como se puede apreciar en la Tabla 3, los datos revelan una gran disparidad en términos de dominio y una clara concentración en los niveles más básicos, ya que los alumnos situados en los niveles *Beginner*, *Elementary* y *Lower Intermediate* corresponden al 95% del total de alumnos participantes. La gran cantidad de alumnos situados en los niveles *Beginner* y *Elementary* permite sostener que en la carrera de Química Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el 70% de los alumnos posee un nivel bastante bajo de dominio del inglés. Esto se transforma en una situación preocupante, especialmente considerando que, de acuerdo a ALTE (2007), los individuos que alcanzan el nivel *Beginner* solo son capaces de utilizar el inglés en situaciones comunicativas simples, tales como participar en conversaciones factuales básicas en un tópico conocido, comprender información o instrucciones básicas, completar formularios básicos o escribir notas incluyendo día, fecha y lugar. Del mismo modo, según ALTE (2007), quienes alcanzan el nivel *Elementary* son capaces de expresar requerimientos u opiniones simples en un contexto familiar, compren-

der información explícita dentro de un área conocida, como textos de estudio simples o reportes en materias familiares.

3.1.2. Nivel de comprensión de texto académico escrito en español

El porcentaje total promedio alcanzado por los participantes en este instrumento correspondió a un 68,1%. Este porcentaje de logro refleja un nivel de comprensión relativamente alto al enfrentar un texto académico escrito en español, puesto que, adhiriendo a investigaciones anteriores (Peronard, Gómez, Parodi & Núñez, 1998), consideramos un 60% de logro como un nivel mínimo aceptable. No obstante, y como se sabe, a través del porcentaje de logro promedio total no es posible tener una idea del rendimiento individual de los participantes. Por ello, consideramos necesario presentar ciertos datos que permiten apreciar si dicho porcentaje realmente refleja la realidad de la gran mayoría de los alumnos participantes en nuestra investigación. A continuación, en la Tabla 4, presentamos la distribución de los alumnos en términos de sus porcentajes de logro y la equivalencia porcentual respecto del total de los alumnos participantes.

Tabla 4. Distribución de los alumnos en términos de porcentajes

| Rangos de porcentaje de logro | Nº de alumnos por rango | Equivalencia porcentual respecto del total de alumnos |
|-------------------------------|-------------------------|---|
| 0% - 29% | 0 | 0% |
| 30% - 39% | 4 | 4,8% |
| 40% - 49% | 5 | 6,0% |
| 50% - 59% | 17 | 20,2% |
| 60% - 69% | 16 | 19,0% |
| 70% - 79% | 22 | 26,2% |
| 80% - 100% | 20 | 23,8% |

Como se puede apreciar en la Tabla 4, solo el 10,8% de los participantes obtuvo un porcentaje de logro inferior al 50%. Del mismo modo, se puede observar que del 89% de los participantes supera el 50% de logro y más precisamente, los que alcanzan un nivel superior al mínimo aceptable, es decir, aquellos que superan el 60% de logro, corresponden al 69% del total de los alumnos. Estos datos permiten sostener que la mayoría de los participantes de nuestra investigación pueden ser considerados comprendedores, relativamente, competentes cuando se trata de enfrentar un texto de su disciplina escrito en español.

Descritos los resultados en términos de porcentajes promedio totales, procedemos a entregar los resultados, esta vez, por tipo de pregunta. Como señalamos en el apartado

do a la descripción del instrumento, cada tipo de pregunta obedece a un grado diferente en la jerarquía de dificultad (Parodi, 2007a), comenzando por las preguntas de tipo literal, en el extremo más simple, luego, las de tipo inferencial local, a continuación las enfocadas en la comprensión global y, por último, la de aplicación. En el Gráfico 1, presentamos los resultados de acuerdo a lo señalado.

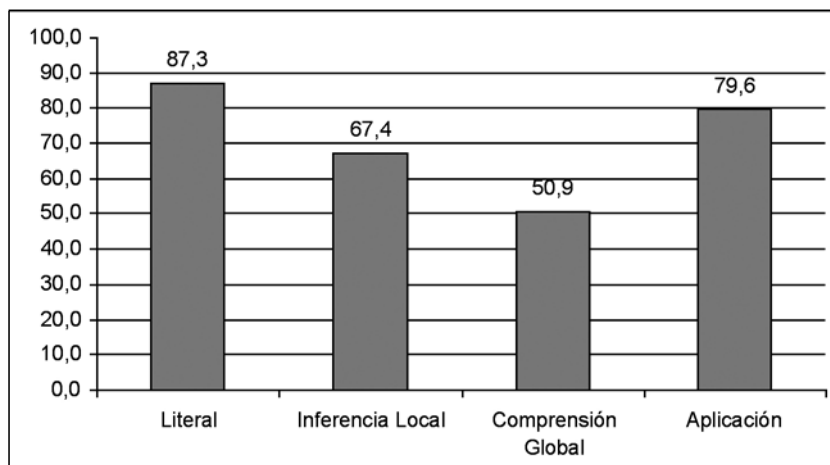


Gráfico 1. Resultados por tipo de preguntas en español.

Como muestra el Gráfico 1, los resultados reflejan un panorama parcialmente congruente con los sustentos teóricos de nuestra investigación. Ello, ya que, como habíamos previsto, se aprecia un descenso gradual en cuanto a los niveles de logro entre las preguntas de tipo literal, las de tipo inferencial local y las de comprensión global, debido, precisamente, al aumento de complejidad en cuanto a los procesos psicodiscursivos involucrados. Es importante destacar aquí que el bajo rendimiento en las preguntas de comprensión global revela la poca capacidad para construir una base textual del texto leído. No alcanzar este nivel de representación implica, desde nuestro sustento teórico (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch & Rawson, 2005), una inhabilidad para integrar la información extraída del texto leído en un todo coherente. Sin embargo, no deja de llamar la atención lo que sucede con la pregunta de aplicación, en la cual los alumnos alcanzaron el segundo más alto nivel de logro.

De acuerdo a nuestro sustento teórico, las preguntas de aplicación deberían ser las que mayores complicaciones representan para los lectores, teniendo en cuenta la gran diversidad de procesos y recursos cognitivos involucrados. Por ello, los niveles de logro alcanzados en este tipo de pregunta particular constituyen un hecho altamente novedoso, ya que en investigaciones previas que han evaluado la comprensión desde este enfoque (Peronard et al., 1998; Parodi, 2003, 2007a), el orden gradual de descenso en los niveles de logro ha obedecido a la jerarquía de complejidad planteada por la teoría.

Una posible explicación para el alto nivel de logro alcanzado en la pregunta de aplicación puede estar relacionado con el grado de inserción disciplinar y lo que esta variable constituye, no solo en términos de conocimiento teórico especializado, sino también, en lo que refiere a los conocimientos asociados a los géneros discursivos -en este caso el Manual- característicos de una disciplina determinada (Bhatia, 2004). Según McNamara y Kintsch (1996), el uso estratégico del conocimiento previo puede suplir la escasez de significado provocada, en ciertas situaciones, por la incapacidad para generar inferencias o hacer uso de macroestrategias (van Dijk & Kintsch, 1983), permitiendo, de esta forma, la construcción de un modelo de situación adecuado. En este sentido, en situaciones académicas propias de una disciplina particular, en que los textos escritos a enfrentar involucran temáticas, estructuras discursivas y rasgos lingüísticos recurrentes, el conocimiento acerca de estos aspectos, puede facilitar en gran medida el proceso de comprensión. Debido a que el grado de inserción disciplinar es considerado como una variable central de la investigación, ahondaremos en la descripción de su incidencia en el apartado correspondiente al análisis correlacional.

3.1.3. Nivel de comprensión de texto académico escrito en inglés

El porcentaje promedio alcanzado por los participantes al enfrentar el instrumento destinado a medir la comprensión de un texto académico escrito en inglés correspondió a un 47,7%. Este porcentaje de logro refleja un nivel de comprensión definitivamente bajo, puesto que, como anteriormente señalamos, consideramos un 60% de logro como un nivel mínimo aceptable. No obstante ello, es preciso determinar si el porcentaje de logro promedio realmente refleja la realidad de la gran mayoría de los alumnos participantes. Por ello, a continuación, en la Tabla 5, presentamos la distribución de los alumnos en términos de sus porcentajes de logro y su equivalencia porcentual respecto del total de los alumnos participantes.

Tabla 5. Número de alumnos por rango de porcentaje de logro y su porcentaje de representatividad en el total de alumnos

| Rangos de porcentaje de logro | Nº de alumnos por rango | Equivalencia porcentual respecto del total de alumnos |
|-------------------------------|-------------------------|---|
| 0% - 29% | 20 | 23,8% |
| 30% - 39% | 12 | 14,3% |
| 40% - 49% | 14 | 16,7% |
| 50% - 59% | 14 | 16,7% |
| 60% - 69% | 13 | 15,5% |
| 70% - 79% | 6 | 7,1% |
| 80% - 100% | 5 | 6% |

Como se aprecia en la Tabla 5, el 23,8% de los participantes obtuvo un porcentaje de logro inferior al 30%. Del mismo modo, se observa que el 54,8% de ellos no supera el 50% de logro y, más precisamente, los que alcanzan un nivel de comprensión considerado como el mínimo aceptable, es decir, aquellos que superan el 60% de logro, solo llegan al 28,6% del total de los alumnos. Estos datos permiten sostener que la mayoría de los participantes exhibe serios problemas de comprensión al enfrentar un texto de su disciplina escrito en inglés.

Al igual que hicimos con los resultados obtenidos en la medición de la comprensión del texto académico escrito en español, presentamos los resultados obtenidos de acuerdo a lo que hemos entendido como una jerarquía de dificultad (Parodi, 2007a) respecto de los procesos psicodiscursivos involucrados. Esto se muestra en el Gráfico 2.

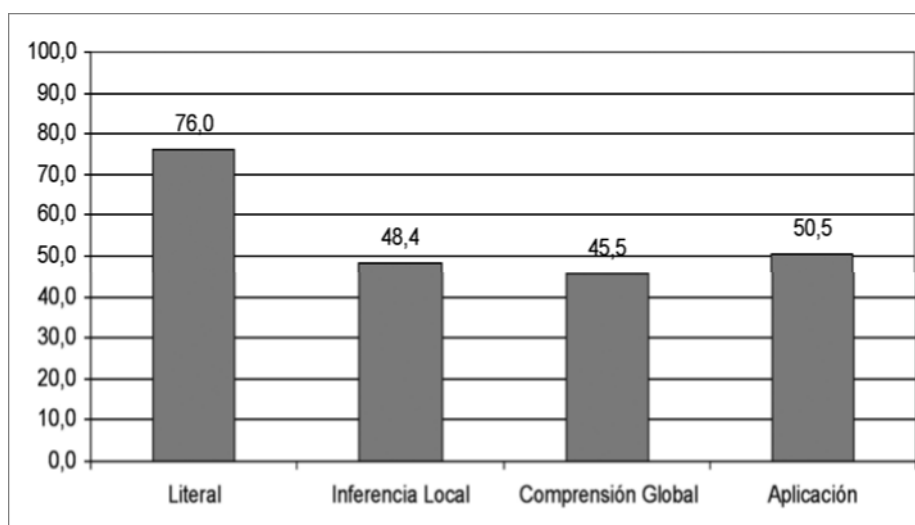


Gráfico 2. Resultados por tipo de preguntas en inglés

Como muestra el Gráfico 2, y al igual que sucedió con la prueba de comprensión del texto académico escrito en español, los resultados reflejan un panorama parcialmente congruente con los sustentos teóricos de nuestra investigación. Ello se debe a que, si bien, es posible apreciar un descenso gradual en cuanto a los niveles de logro entre las preguntas de tipo literal, las de tipo inferencial local y las de comprensión global, la pregunta de aplicación refleja el segundo más alto nivel de logro. Es preciso mencionar, sin embargo, que las diferencias en los niveles de logro, en términos de porcentajes promedio por tipo de pregunta no son tan marcadas como en el caso de los resultados obtenidos en la prueba de comprensión del texto académico escrito en español. Esto se aprecia en las diferencias existentes entre las preguntas de tipo inferencial local, de comprensión global y de aplicación, en que los porcentajes promedio oscilan entre 45,5% y 50,5%.

Se puede señalar, así, que en el proceso de comprensión desarrollado al enfrentar un texto académico escrito en inglés, los alumnos participantes enfrentaron mayores complicaciones al responder las preguntas de tipo inferencial local y las de comprensión global en comparación con los otros tipos de preguntas incluidos en el instrumento. En lo referente a los resultados obtenidos en las preguntas de tipo inferencial local, se puede observar que las deficiencias -ya evidenciadas a partir de la aplicación del *QPT*- en términos de conocimientos lexicogramaticales y semánticos afectaron directamente la construcción de la microestructura. Por otra parte, respecto de las preguntas de comprensión global, se podría inferir que las mayores dificultades de estos alumnos están relacionadas con ciertas habilidades que no dependen de una lengua particular, como son las asociadas a la construcción de la macroestructura del texto. Es pertinente recordar que los participantes de la investigación tampoco demostraron poseer dichas habilidades en el proceso desarrollado en lengua materna.

Así también, los resultados obtenidos reflejan que las complicaciones que podría representar un proceso de comprensión desarrollado en una segunda lengua y, a partir de un texto especializado, no se reflejan, mayormente, en las preguntas de tipo literal. Como señalamos anteriormente, estas solo implican el reconocimiento de información explícita en el texto, lo que, en el caso de un proceso de comprensión de textos académicos escritos en inglés, puede facilitarse a partir del uso estratégico de conocimientos disciplinares relacionados con el léxico especializado y con otros rasgos prototípicos de un género que circula en una determinada disciplina como es, en este caso, el Manual.

Un hecho novedoso está constituido, nuevamente, por el nivel de logro alcanzado en la pregunta de aplicación, pues, aunque en forma leve, supera los niveles de logro obtenidos en preguntas que, supuestamente, apuntan a procesos psicodiscursivos de menor complejidad. Lo interesante de estos resultados radica en que, en esta situación, no solo se debe considerar la gran diversidad de procesamientos y recursos cognitivos implicados para alcanzar este nivel de comprensión, sino también las dificultades propias de llevar a cabo este proceso en una segunda lengua. Lo sucedido con esta pregunta, lleva a pensar que, al momento de generar un modelo de la situación descrita en el texto, la falta de un dominio de la segunda lengua se ve compensada por otros tipos de conocimientos, en este caso, de tipo disciplinar. De esta manera, los conocimientos disciplinares asociados al género Manual, se concretizan -debido a las características propias de la disciplina en cuestión- a partir de estrategias cognitivas, entre las que van Dijk y Kintsch (1983) destacan las de resolución de problemas. Desde esta perspectiva, la aparente contradicción con el sustento teórico no sería tal, puesto que se trataría de la integración de diversos tipos de conocimiento, a partir de estrategias cognitivas diversas para solucionar el problema planteado.

Este hallazgo nos lleva a reflexionar acerca de la manera en que concebimos la compren-

sión del discurso y, por supuesto, acerca de la forma en que la evaluamos, particularmente cuando se trata de discursos disciplinares. Creemos que en este tipo de situaciones, el grado de inserción disciplinar juega un rol central, debido, precisamente, a los conocimientos involucrados, entre los que se pueden señalar los de tipo discursivo y los asociados a las tareas y actividades típicas de la disciplina.

La primera etapa en el análisis de los resultados obtenidos en nuestra investigación ha tenido como propósito describir el comportamiento individual de las variables que, posteriormente, sometimos al análisis correlacional. Nos interesaba, precisamente, establecer un panorama que incluyera el nivel de dominio del inglés que los participantes de la investigación poseen, su capacidad para comprender un texto académico escrito en español y, por supuesto, el nivel de comprensión que ellos alcanzan al enfrentar un texto académico escrito en inglés. Habiendo realizado los análisis correspondientes a nuestro primer objetivo, procederemos al análisis correlacional.

3.2. Análisis correlacional

3.2.1. Relación entre el nivel de comprensión del texto académico escrito en inglés y el nivel de dominio del inglés

Para llevar a cabo el análisis, seguimos el orden establecido por el planteamiento de las hipótesis. Por ello, la primera relación que abordamos corresponde a la que hemos establecido entre la variable nivel de comprensión del texto académico escrito en inglés y la variable nivel de dominio del inglés. Más precisamente, nuestra hipótesis sostiene que existirá una relación positiva considerable ($r_{xy} > 0,75$ y $< 0,89$) entre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al enfrentar un texto académico escrito en inglés y su nivel de dominio del inglés.

Aplicada la prueba estadística para corroborar nuestra primera hipótesis, tenemos como resultado que existe un Gamma de 0,40 entre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al enfrentar un texto académico escrito en inglés y su nivel de dominio del inglés. Esto equivale, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), a una relación positiva débil entre las dos variables, por lo que nuestra hipótesis no ha sido corroborada. De acuerdo al Gamma obtenido, la posibilidad de que a medida que aumenta el puntaje alcanzado en la prueba de comprensión del texto académico escrito en inglés, los alumnos se sitúen en un nivel superior de dominio del inglés no es altamente probable.

3.2.2. Relación entre el nivel de comprensión del texto académico escrito en inglés y el grado de inserción disciplinar

La segunda relación que abordamos corresponde a la que hemos establecido entre la variable nivel de comprensión del texto académico escrito en inglés y la variable grado de

ción disciplinar. Nuestra segunda hipótesis sostiene que existirá una relación positiva media ($r_{xz} > 0,49$ y $< 0,75$) entre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al enfrentar un texto académico escrito en inglés y su grado de inserción disciplinar.

Aplicada la prueba estadística para corroborar nuestra segunda hipótesis, tenemos como resultado que existe un Gamma de 0,21. Esto equivale, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), a una relación positiva débil ($r_{xz} = 0,21$) entre las dos variables, por lo que podemos señalar que nuestra hipótesis no ha sido corroborada.

3.2.3. Relación entre el nivel de comprensión del texto académico escrito en inglés y el nivel de comprensión del texto académico escrito en español

La tercera relación corresponde a la que hemos establecido entre la variable nivel de comprensión del texto académico escrito en inglés y la variable nivel de comprensión del texto académico escrito en español. Más precisamente, nuestra hipótesis sostiene que existirá una relación positiva considerable ($r_{xz} > 0,75$ y $< 0,89$) entre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al enfrentar un texto académico escrito en inglés y el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al enfrentar un texto académico escrito en español.

Aplicada la prueba estadística para corroborar nuestra tercera hipótesis, el coeficiente de correlación corresponde a 0,14. Esto equivale, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), a una relación positiva muy débil entre las dos variables, por lo que nuestra tercera hipótesis no ha sido corroborada.

3.3. Análisis por agrupamiento

Los propósitos que guían esta investigación se focalizan, principalmente, en conocer y relacionar los resultados generales obtenidos por los individuos participantes en el estudio. No obstante ello, y guiados por el interés en vislumbrar las posibles causas para los niveles de correlación obtenidos en los análisis, hemos llevado a cabo un análisis en términos individuales. Esto implica aproximarse a los resultados desde una mirada que nos permita visualizar la manera en que las variables involucradas se han configurado para determinar los niveles de logro obtenidos por los alumnos. Por ello, a través del Gráfico 3, mostramos que la escasez de una relación lineal se puede explicar a partir del surgimiento de lo que denominamos el *clustering* o agrupamiento de los datos.

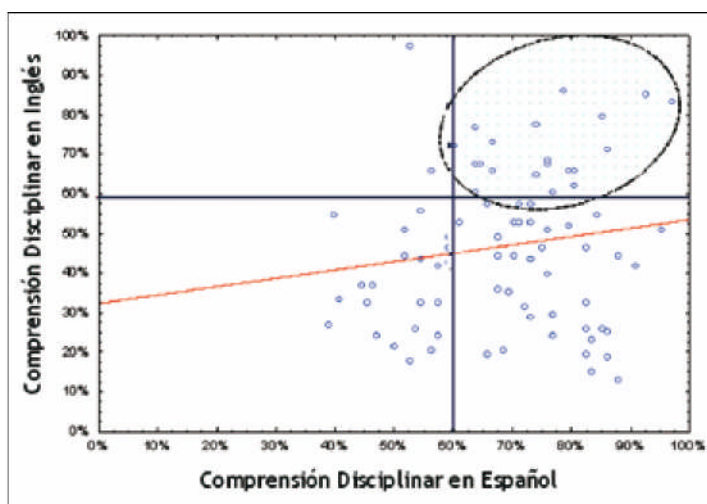


Gráfico 3. Diversas situaciones respecto de la relación de los resultados

Para mostrar el agrupamiento de los datos, hemos dividido el gráfico en cuatro cuadrantes a partir de un criterio de división que se basa en un puntaje de corte del 60%. Esto nos permite mostrar que la relación lineal esperada como resultado de nuestro análisis correlacional no se da, debido a que los datos se distribuyen en lo que se puede interpretar como tres agrupaciones definidas. En primer lugar, en el cuadrante inferior izquierdo, es posible observar un número considerable de participantes cuyos resultados son bajos en ambas pruebas. Luego, en el cuadrante inferior derecho se puede apreciar a los sujetos que obtuvieron altos puntajes en la prueba de comprensión del texto académico escrito en español y bajos en la del texto académico escrito en inglés. Por último, en el cuadrante superior derecho, se puede apreciar a aquellos que obtuvieron puntajes altos en ambas pruebas. No obstante ello, es preciso destacar que, como muestra la línea de tendencia central, existe una inclinación, aunque mínima, al alza en los puntajes, lo que por supuesto corrobora el coeficiente de correlación obtenido a partir del estadístico aplicado.

La información presentada en el Gráfico 3, entrega más pistas acerca de los resultados obtenidos en el análisis realizado para corroborar nuestra tercera hipótesis. Así, se puede observar, en el cuadrante inferior izquierdo, que existen individuos, cuyos resultados fueron bajos, tanto en la prueba de comprensión del texto académico escrito en español como en la prueba de comprensión del texto académico escrito en inglés. Esto permite corroborar que existen individuos que, sencillamente, no poseen la capacidad para realizar un proceso de comprensión de manera adecuada, independiente de la lengua en que este se pretenda desarrollar e independiente del nivel de dominio del inglés que ellos posean. También, se puede observar en el cuadrante inferior derecho, que existe un gran número de individuos que sí posee la habilidad necesaria para comprender un texto en su lengua

materna, pero que, al mismo tiempo, no es capaz de realizar dicho proceso en una segunda lengua. En este respecto, es necesario analizar el rol de su nivel de dominio del inglés, así como también, de su grado de inserción disciplinar, aspectos que abordaremos en conjunto más adelante. Por último, en el cuadrante superior derecho, se presenta una situación en que los individuos que evidenciaron ser capaces de desarrollar un proceso de comprensión en lengua materna adecuadamente, también fueron capaces de comprender un texto académico escrito en inglés. En este último caso, tampoco se debe restar importancia al rol de su grado de inserción disciplinar y su nivel de dominio del inglés.

Con el fin de profundizar en la forma en que las variables involucradas se configuran para determinar el nivel de logro alcanzado por los participantes de nuestra investigación, a continuación, en el Gráfico 4, presentamos la manera en que se relacionan el grado de inserción disciplinar, los puntajes obtenidos en ambas pruebas y el nivel de inglés de los alumnos. Para ello, en esta oportunidad, nos centramos en los puntajes obtenidos por los alumnos situados en el nivel de inglés correspondiente a *Beginner*. De acuerdo a las agrupaciones o clusters que se produzcan, podremos tener una idea acerca de la o las variables que tienen mayor influencia en el nivel de logro alcanzado por los alumnos.

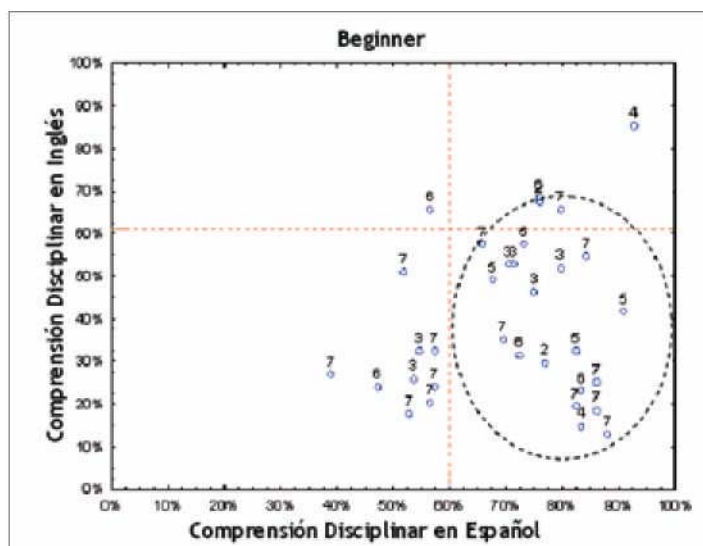


Gráfico 4. Relación entre las variables involucradas entre los alumnos con nivel de inglés *Beginner*

Al igual que hicimos anteriormente, dividimos el Gráfico 4 en cuatro cuadrantes a partir de un criterio de división, basado en un puntaje de corte del 60%. Sin embargo, a diferencia de lo mostrado a través del Gráfico 3, en esta oportunidad, además de mostrar las agrupaciones que se forman, también identificamos el grado de inserción disciplinar de los

participantes, centrándonos, como ya anticipamos, en los alumnos con nivel de dominio del inglés correspondiente a *Beginner*. A partir de esta mirada, podemos observar que en el cuadrante inferior izquierdo, se encuentra un grupo no menor de alumnos con año de ingreso 2003 y 2007. Luego, en el cuadrante inferior derecho se puede apreciar un grupo mayor con años de ingreso desde 2002 hasta 2007. Por último, en el cuadrante superior derecho, se puede apreciar una extremada escasa presencia de alumnos, los que presentan año de ingreso 2004, 2006 y 2007.

La gráfica refleja que, en el caso de los alumnos que se sitúan en el cuadrante inferior izquierdo, aparte de su bajo nivel de inglés, tampoco son capaces de comprender un texto en su lengua materna, por lo que, independiente de su grado de inserción disciplinar, no fueron capaces de comprender el texto académico escrito en inglés. Por otra parte, en el cuadrante inferior derecho, podemos observar que los alumnos capaces de comprender un texto académico en su lengua materna, independiente de su grado de inserción disciplinar, no fueron capaces de utilizar su habilidad para, de este modo, comprender el texto académico escrito en inglés. Esto, debido, presumiblemente, a su bajo nivel de dominio del inglés. No obstante, y para asegurarnos de lo aquí planteado, a continuación presentamos, a través del Gráfico 5, el mismo tipo de comparación, pero esta vez, centrándonos en los alumnos con un nivel superior de dominio del inglés, es decir, los ubicados en los niveles *Lower Intermediate* y *Upper Intermediate*.

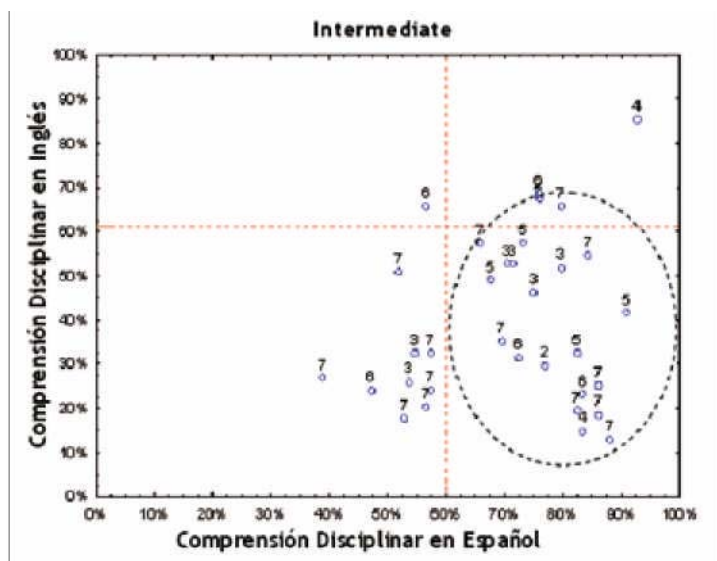


Gráfico 5. Relación entre las variables involucradas entre los alumnos con nivel de inglés *Intermediate*

A partir de esta segunda mirada, podemos observar, en primer lugar, que los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión del texto académico escrito en inglés son definitivamente más altos que los presentados en el caso anterior. Luego, en una mirada enfocada en los cuadrantes, es posible advertir que en el cuadrante inferior izquierdo, se encuentra un grupo menor de alumnos con año de ingreso 2004, 2005 y 2007. En el cuadrante inferior derecho se puede apreciar un grupo no menor con años de ingreso 2006 y 2007. Por último, en el cuadrante superior derecho, también se puede apreciar un grupo no menor de alumnos, los que presentan año de ingreso desde 2003 hasta 2007.

Este análisis por agrupamiento corrobora los resultados obtenidos a partir del análisis correlacional respecto del rol relevante del nivel de dominio del inglés, por sobre el rol de la habilidad para comprender un texto escrito en lengua materna y del grado de inserción disciplinar cuando se trata de la comprensión de un texto académico escrito en inglés. Es interesante señalar que esta variable es la que determina el comportamiento de las demás, en tanto un umbral lingüístico es necesario para transferir la habilidad utilizada para comprender textos en lengua materna a una situación en que el texto a comprender está escrito en una segunda lengua. No obstante ello, no deja de llamar la atención lo sucedido con aquellos alumnos que se sitúan en el cuadrante inferior derecho. Esto pues, si bien, poseen un nivel de dominio del inglés que permitió a otros de sus compañeros utilizar su habilidad para comprender textos en lengua materna en el proceso desarrollado en segunda lengua, ellos no lo lograron. Al parecer, y poniendo atención a sus años de ingreso (2006 y 2007), el insuficiente grado de inserción disciplinar, independiente de su nivel de inglés y sus habilidades de comprensión, no les permitió alcanzar un mayor nivel de logro.

Conclusiones

A partir de los datos obtenidos, es posible concluir que los niveles de logro alcanzados por los alumnos participantes de la investigación, tanto en la prueba de dominio del inglés como en la prueba de comprensión del texto académico escrito en inglés son, definitivamente, bajos. Esta situación se torna preocupante si se considera que estos alumnos deben enfrentar textos académicos escritos en inglés en la mayoría de sus asignaturas y durante los cuatro años que contempla su programa de estudios.

Por otra parte, los análisis realizados nos permiten sostener que la variable más determinante del nivel de comprensión del texto académico escrito en inglés corresponde a la variable nivel de dominio del inglés, seguida de la variable inserción disciplinar y, por último, a la variable habilidad de comprensión en lengua materna. Cabe señalar que, si bien el análisis correlacional demostró la existencia de una relación positiva en todos los casos estudiados, en las tres relaciones que se plantearon en la investigación, el nivel de correlación fue bajo.

Así también, y debido a los resultados obtenidos en el análisis por agrupamiento, podemos afirmar que las variables involucradas se comportan de forma diferente en distintas situaciones. En el caso de la habilidad para comprender textos en lengua materna, esta solo puede ser transferida si el lector posee un nivel umbral de dominio del inglés. No obstante ello, tal nivel de dominio presenta diferentes grados de incidencia dependiendo del proceso psicodiscursivo involucrado, lo que se puede apreciar en los resultados obtenidos por tipo de pregunta. Al respecto, cabe señalar que lo aquí planteado fue difícil de detectar debido, precisamente, al bajo nivel de dominio del inglés de los alumnos. Por último, cuando se trata del grado de inserción disciplinar, esta variable solo presenta una incidencia directa en casos de niveles extremadamente bajos, no permitiendo la comprensión; esto independiente de la habilidad para comprender textos en lengua materna y del nivel de inglés de los alumnos.

Un aspecto que nos llamó poderosamente la atención está relacionado con los resultados obtenidos en las preguntas de aplicación, lo que nos lleva a reflexionar acerca de la manera en que concebimos y evaluamos la comprensión del discurso escrito, especialmente, cuando se trata de la comprensión de textos especializados. Esto pues, los niveles de logro alcanzados por algunos de los participantes de nuestra investigación en este tipo de preguntas de aplicación indican que ellos, supuestamente, fueron capaces de construir un modelo adecuado de la situación descrita en el texto, ya que demostraron poder aplicar los conocimientos extraídos desde el texto que leyeron a una situación nueva. No obstante, sus resultados en las preguntas inferenciales locales y de comprensión global indican que ellos no lograron generar una base textual del texto leído. Tal situación, nos lleva a plantear que estos alumnos habrían logrado alcanzar el tercer nivel de representación a partir de la utilización de estrategias cognitivas generales, directamente relacionadas con la disciplina y, en este sentido, asociadas a la resolución de problemas. Por supuesto, lo anterior nos lleva a inferir que el grado de inserción disciplinar y con esto, los conocimientos asociados al género –en este caso Manual– tendrán un rol determinante cuando se trata de enfrentar preguntas de aplicación.

De acuerdo a lo aquí expuesto, parece pertinente preguntarse qué se debe entender por comprensión profunda de un texto especializado: (a) ¿el proceso desarrollado por un alumno capaz de realizar inferencias locales, así como también capaz de utilizar estrategias macroestructurales que le permitan alcanzar una base textual? o (b) ¿el proceso desarrollado por un alumno que logra alcanzar un modelo de situación en base, principalmente, a sus conocimientos disciplinares, entre los que se incluyen los de tipo discursivo? En el primer caso, de acuerdo a McNamara y Kintsch (1996) y a Kintsch (1988, 1998), el alumno sería capaz de extraer el significado global del texto e incluso de resumirlo; en el segundo, sería capaz de integrar la información a su conocimiento previo y aplicarla a situaciones nuevas, como queda en evidencia a partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación. En este escenario, es importante tener en cuenta tanto los propósitos, como tam-

bién, las características de los géneros que circulan en ámbitos de especialidad, puesto, que en muchos casos, estos describen procesos y plantean problemas, como es el caso de los manuales de Química utilizados en nuestra investigación. Por ello, aparentemente, los alumnos, más que, por ejemplo, extraer el significado global del texto leído, deben utilizar la información allí presentada para solucionar problemas concretos de su disciplina.

Creemos que la investigación realizada nos permitió obtener datos relevantes acerca de la relación entre el nivel de comprensión de textos académicos escritos en inglés y las variables que hemos entendido como determinantes del nivel de logro alcanzado, especialmente, en lo concerniente al grado de inserción disciplinar, por ser este un factor fundamental y, sin embargo, pocas veces considerado cuando se evalúa un proceso de comprensión con estas características.

Del mismo modo, los resultados obtenidos nos motivan a continuar estudiando el fenómeno, pero, esta vez, desde una mirada más compleja, sin limitar el objetivo del estudio a la forma en que las variables determinan el nivel de comprensión de un texto académico escrito en inglés. Creemos que un siguiente paso contempla ampliar el foco de atención hacia otros ejes. Por un lado, es necesario avanzar hacia la descripción profunda de la interacción entre la totalidad de las variables involucradas y concentrarse en esta relación sinérgica, debido, precisamente, a su trascendencia no solo en el desempeño académico, sino que también, en el profesional. Por otro, creemos que es interesante ampliar la mirada disciplinar y comparar la forma en que estas y otras variables se relacionan a través de diferentes disciplinas. Lo aquí planteado se grafica en la Figura 1.

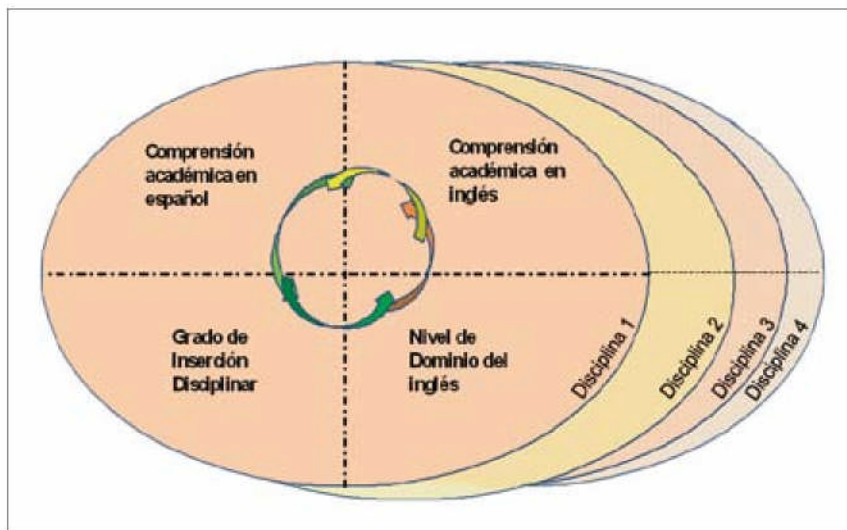


Figura 1. Variables involucradas en el perfil multidimensional en dos disciplinas

Desde esta concepción del fenómeno, la cual se muestra en la Figura 1, podríamos construir un perfil multidimensional del procesamiento del lenguaje escrito en español y en inglés y en distintos ámbitos disciplinares. Esta mirada compleja desde diversas habilidades y conocimientos nos permitiría describir el modo en que estas variables interactúan y el peso relativo que cada una de ellas representa dentro de la formación universitaria en áreas disciplinares epistémicamente diferentes.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista Núcleo 1985-2003. *Núcleo*, 18(23), 9-30.
- Adam, J-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan-Université.
- Alcaraz, E., Mateo, J. & Yus, R. (Eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En J. Alderson & A. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1-24). London: Longman.
- Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALTE (2007). *The ALTE framework: A common european level system* [en línea]. Disponible en: http://www.alte.org/further_info/framework_english.pdf
- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestre, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revistas Signos*, 39(60), 9-30.
- Askehave, I. & Swales, J. (2001). Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22(2), 95-212.
- Baker, P. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. London: Continuum.
- Baldi, P., Frascóni, P. & Smyth, P. (2003). *Modeling the internet and the web*. Chichester: John Wiley.
- Barbara, L. & Scott, M. (1999). Homing in on a genre: Invitations for bids. En F. Bargiela-Chiappini & C. Nickerson, *Genres, media and discourses* (pp. 227-254). London: Longman.
- Bartholomé, D. (1986). Inventing the university. *Journal of Basic Writing*, 5, 4-23.
- Bassols, M., & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales, teoría y práctica*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Bautista, E., Guzmán, E. & Figueroa, J. (2004). Predicción de múltiples puntos de series utilizando support vector machines. *Computación y sistemas*, 7(3), 148-155.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: The University of Wisconsin Press.

- Bazerman, Ch. (1994). Systems of genres and the enhancement of social intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and New Rhetoric* (pp. 79-101). London: Taylor and Francis.
- Bazerman, Ch. (Ed.) (2008). *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text*. New York: Erlbaum.
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond*. Utah: Utah State University Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New York: Erlbaum.
- Berkenkotter, C & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition, culture, power*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Betancourt, G. (2005). Las máquinas de soporte vectorial. *Scientia e Técnica*, 11(27), 67-72.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. (1997a). Introduction: Genre analysis and world Englishes. *World Englishes*, 16, 313-319.
- Bhatia, V. (1997b). Genre-Mixing in academic introductions. *English for Specific Purposes*, 16(3), 181-195.
- Bhatia, V. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 21-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sydney: Continuum.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross linguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2003). Variation among university spoken and written registers: A new multi-dimensional analysis. En P. Leistyna & Ch. Meyer (Eds.), *Corpus analysis: Language structure and language use* (pp. 47-70). Amsterdam: Rodopi.
- Biber, D. (2005). Paquetes léxicos en textos de estudio universitario: Variación entre disciplinas académicas. *Revista Signos*, 38(57), 19-29.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: Benjamins.
- Biber, D. (2007a). Discourse analysis and corpus linguistics. En D. Biber, U. Connor & T. Upton (Eds.), *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure* (pp. 1-20). Amsterdam: Benjamins.
- Biber, D. (2007b). University language: A corpus-based study of spoken and written registers. *Applied Linguistics*, 28, 624 - 627.
- Biber, D., Connor, U., & Upton, T. (2007). *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Biber, D. & Conrad, S. (2001). Introduction: Multi-dimensional analysis and the study of register variation. En S. Conrad & D. Biber (Eds.), *Variation in English: Multi-Dimensional Studies* (pp. 3-12). London: Longman.
- Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. & Tracy-Ventura, N. (2007). Dimensions of register variation in Spanish. En G. Parodi (Ed.), *Working with Spanish corpora* (pp. 54-89). London: Continuum.
- Björk, L. & Räisänen, C. (2003). *Academic writing: A university writing course*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolívar, A. (1999). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: Estructura e interacción. *Opción*, 15(29), 61-81.
- Bolívar, A. (2000). Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. *Akademus*, 2, 121-138.

- Bosque, I. & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bordignon, F., Peri, J., Tolosa, G., Villa, D. & Paoletti, L. (2004). *Experimentos en clasificación automática de noticias en español utilizando el modelo bayesiano* [en línea]. Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~tyr/TYR-publica/paper-unlu-bayes-2004.doc>
- Boreham, J. & Niblett, B. (1976). Classification of legal texts by computer. *Information Processing & Management*, 12(2), 125-132.
- Bruce, I. (2008). *Academic writing and genre. A systematic analysis*. London: Continuum.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph. D. introduction chapters. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). Londres: Longman.
- Butler, C. (1996). On the concept of an interpersonal metafunction in English. En M. Berry, C. Butler & R. Fawcett (Eds.), *Meaning and choice in language. Studies for Michael Halliday*. Vol. 2: *Grammatical structure: A functional interpretation*. Norwood: Ablex.
- Cabré, M. T. (2002). Textos especializados y unidades de conocimiento: Metodología y tipologización. En J. García & M. Fuentes (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 122-187). Barcelona: Almar.
- Cademartori, Y., Parodi, G. & Venegas R. (2006). El discurso escrito y especializado: Caracterización y funciones de las nominalizaciones en los manuales técnico. *Literatura y Lingüística*, 17, 243-265.
- Cademartori, G., Parodi, G. & Venegas, R. (2007). El discurso escrito y especializado: Las nominalizaciones en los manuales técnicos. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 79-98). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Caffarel, A., Martin, J. & Matthiessen, Ch. (2004). *Language typology. A functional perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Candlin, C. (Ed.) (2002). *Research and practice in professional discourse*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336 (enero-abril), 143-168.
- Carrell, P. & Grabe, W. (2002). Reading. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 233-250). London: Arnold.
- Castel, V., Aruani, M. & Severino, V. (Eds.) (2004). *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: GRAÓ.
- Cerviño, U., García, J., Calvo, R. & Ceccato, A. (2004). *Automatic classification of news articles in Spanish* [en línea]. Disponible en: <http://citeseer.ist.psu.edu/beresi04automatic.html>
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ciapuscio, G. (1996). El subtipo textual: "Conclusiones" en revistas de lingüística hispánica: Una perspectiva lingüístico-textual contrastiva. *Filología XXIX*, 1-2; 5-19.
- Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, 2(2), 39-71.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.
- Ciapuscio, G. (2007). Epistemic modality and academic orality: Pilot study for COTEC (Corpus Textual del Español Científico de la Argentina). En G. Parodi (Ed.), *Working with Spanish corpora* (pp. 90-105). London: Continuum.
- Ciapuscio, G. & Otañi, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *RILL*, 15, 117-133.

- Colmenares, G. (2007). Función de base radial. Radial Basis Function (RBF) [en línea]. Disponible en: http://www.webdelprofesor.ula.ve/economia/gcolmen/programa/redes_neuronales/capitulo4_funciones_bases_radiales.pdf
- Connor, U. & Upton, T. (Eds.) (2004). *Discourse in the professions: Perspectives from corpus linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Conover, W. (1999). *Practical nonparametric statistics*. New York: John Wiley & Sons.
- Cortes, C. & Vapnick, V. (1995). Support vector networks. *Machine Learning*, 20, 273-297.
- Crismore, A. (1989). *Talking with readers. Metadiscourse as rhetorical act*. New York: Peter Lang.
- Cristianini, N. & Shawe-Taylor, J. (2002). *Introduction to support vector machines: And other kernel-based learning methods*. Cambridge: University of Cambridge.
- Crossley, S. & Louwerse, L. (2007). Multi-dimensional register classification using collocations. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12, 453-478.
- Cubo de Severino, L. (2002). Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios. *RILL*, 15, 55-59.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005a). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Cubo de Severino, L. (2005b). Los manuales universitarios. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 325-336). Córdoba: Comunicarte.
- Curado, A., Edwards, P. & Rico, M. (2007). *Approaches to specialised discourse in higher education and professional contexts*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Chafe, W. & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. En R. Horowitz & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83-113). New York: Academic Press.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37(56), 23-39.
- Christie, F. & Martin, J. (Eds.) (1997). *Genre and institutions. Social Processes in the workplace and the school*. London: Continuum.
- Christie, F. & Martin, J. (Eds.) (2007). *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives*. London: Continuum.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Deutsch, M. & Krauss, R. (1980). *Teorías en psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios, soluciones*. Buenos Aires: Edicial.
- Duda, R. & Hart, P. (1973). *Pattern classification and scene analysis*. New York: Wiley.
- Dudley-Evans, T. (1994) Genre analysis: An approach for text analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 219-228). London: Routledge.
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about text* (pp. 128-145). Birmingham: University of Birmingham.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- ESOL Examinations (2007). Página Web. [en línea]. Disponible en: <http://www.cambridgeesol.org/index.htm>

- Espejo, C. (2006). La movida concluyendo en torno al tema en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *Onomázein*, 13(1), 35-54.
- Facchinetti, R. (Ed.) (2007). *Corpus linguistics 25 years on*. Amsterdam: Rodopi.
- Fairthorne, R. (1961). *The mathematics of the classification. Towards Information Retrieval*. London: Butterworths.
- Fernández, G. & Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: Un estudio proyectado en ciencias veterinarias y humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, 5, 277-289.
- Ferrari, S. (2007). *La variación de los rasgos de la informatividad y de los tipos de nominalizaciones en los manuales de dos áreas de formación académica*. Tesis de magister, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Figuerola, C. (2000). La investigación sobre recuperación de la información en español. En E. Gonzalo & V. García (Eds.), *Documentación, terminología y traducción* (pp. 73-82). Madrid: Síntesis.
- Figuerola, C., Zazo, A. & Berrocal, J. (2000). *Categorización automática de documentos en español: Algunos resultados experimentales* [en línea]. Disponible en: http://imhotep.unizar.es/jbidi/jbidi2000/14_2000.pdf
- Firth, J. (1968). A synopsis of linguistic theory. En F. Palmer (Ed.), *Selected papers of J.R. Firth 1952-59* (pp. 168-205). London: Indiana University Press.
- Flowerdew, J. (Ed.) (2002a). *Academic discourse*. London: Longman.
- Flowerdew, J. (2002b). Introduction: Approaches to the analysis of the academic discourse in English. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 1-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 315-359). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freedman, A. & Medway, P. (Eds.) (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Gallardo, S. (2005). *Los médicos recomiendan: Un estudio de las notas periodísticas sobre salud*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gläser, R. (1982). *The problem of style classification in LSP (ESP)*. Ponencia presentada en el 3rd European Symposium on LSP, Copenhagen.
- Gläser, R. (2003). A multi-level model for a typology of LSP genres. *Fachsprache. International Journal of LSP*, 15(1-2), 18-26.
- Gómez Macker, L. (1998). Dimensión social de la comprensión verbal. En M. Peronard, L. Gómez Macker, G. Parodi & P. Núñez (Eds.), *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases* (pp. 34-58). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Gómez Macker, L. (2005). *El hombre y su palabra*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- González, C. (2007). La identidad discursiva de los sujetos participantes en el género editorial de prensa. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 301-319). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gotti, M. (2003). *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions*. Bern: Peter Lang.
- Gutiérrez, R.M. (2007). Oralidad, escritura y especialización: Una caracterización desde el sistema de la modulación. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 149-178). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Halliday, M. (1978). *Language as a social semiotics: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (1984). Language as code and language as behavior: A systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue. En R. Fawcett, M. Halliday, S. Lamb & A. Makkai (Eds.). *The semiotics of culture and language. Vol 1* (pp. 2-35). London: Frances Pinter.
- Halliday, M. (2002a). Categories of the theory of grammar (1961). En J. Webster (Ed.), *On grammar* (pp. 37-94). London: Continuum.
- Halliday, M. (2002b). Class in relation to the axes of chain and choice in language (1963). En J. Webster (Ed.), *On grammar* (pp. 95-105). London: Continuum.
- Halliday, M. (2002c). Spoken and written modes of meaning (1987). En J. Webster (Ed.), *On grammar* (pp. 323-351). London: Continuum.
- Halliday, M. (2004a). The ontogenesis of dialogue. En J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (pp. 144-152). London: Continuum.
- Halliday, M. (2004b). On the language of physical science (1988). En J. Webster (Ed.), *The language of Science* (pp. 140-158). London: Continuum.
- Halliday, M. (2004c). Language and knowledge: The 'unpacking' of the text. En J. Webster (Ed.), *The language of the science* (pp. 24-48). London: Continuum.
- Halliday, M. (2004d). *The language of early childhood*. London: Continuum.
- Halliday, M. (2004e). Language and the reshaping of human experience. En J. Webster (Ed.), *The language of science* (pp. 7-23). London: Continuum.
- Halliday, M. (2004f). The grammatical construction of scientific knowledge: The framing of the English clause. En J. Webster (Ed.), *The language of science* (pp. 102-134). London: Continuum.
- Halliday, M. (2004g). Meaning and the construction of reality in early childhood (1978). En J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (pp. 113-143). London: Continuum.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesión in English*. London: Longman.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1989) *Language, context and text aspects of language in a social - semiotic perspective*. Hong Kong: Oxford.
- Halliday, M., McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). *The linguistic science and language teaching*. Londres: Longman.
- Halliday, M. & Martin, J. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hamon, P. (1991). *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Buenos Aires: Edicial.
- Harvey, A. (Comp.) (2005). *En torno al discurso: Contribuciones de América Latina*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991). *The research manual. Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Hayes, R. (1963). *Mathematical models in information retrieval. Natural language and the computers*. New York: McGraw-Hill.
- Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. En K. Adamzik (Ed.), *Textsorten* (pp.9-29). Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

- Hernández, C. (1986). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Hernández, C. (1995). *Nueva sintaxis de la lengua española*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Santiago de Chile: McGraw-Hill.
- Herrington, A. & Moran, C. (Eds.) (2005). *Genre across the curriculum*. Utah: Utah State University Press.
- Hjelmlev, L. (1974). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hoey, M. (1986). The discourse colony: A preliminary study of a neglected discourse type. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about text* (pp. 1-26). Birmingham: English language research.
- Hsu, Ch., Chang, Ch. & Lin, Ch. (2003). *A practical guide to support vector classification* [en línea]. Disponible en: <http://www.csie.ntu.edu.tw/~cjlin/papers/guide/guide.pdf>
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Philadelphia: Benjamins.
- Hyland, K. (1999). Talking to Students: Metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18(1), 3-26.
- Hyland, K. (2000). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. En C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing texts, processes and practice* (pp. 99-121). London: Longman.
- Hyland, K. (2004a). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2004b). *Genre and second language writing*. Michigan: University of Michigan.
- Hyland, K. (2007). *Genre and second language writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2008). Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 41-62.
- Ibáñez, R. (2007a). Cognición y comprensión. Una aproximación histórica y crítica al trabajo investigativo de Rolf Zwaan. *Revista Signos*, 40(63), 81-100.
- Ibáñez, R. (2007b). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45, 67-85.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Philadelphia: Benjamins.
- Jeanneret, Y. (1994). *Écrire la science. Formes et enjeux de la vulgarisation*. Paris: PUF.
- Joachims, Th. (1998). Text categorization with support vector machines: Learning with many relevant features. *Lecture notes in computer science*, 1398, 137-142.
- Johns, A. (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. New York: Erlbaum.
- Johnson, D. (2000). *Métodos multivariados aplicados al análisis de datos*. Ciudad de México: Thomson.
- Jurafsky, D. & Martin, J. (2000). *Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kang, YH. (2005) Representative term based feature selection method for SVM based document classification. *Knowledge-based intelligent information and engineering systems*, 3681, 56-61.
- Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En D. Biber, U. Connor & T. Upton (Eds.), *Discourse on the move* (pp.73-119). Amsterdam: Benjamins.
- Kantor, R., Anderson, T. & Armbruster, B. (1983). How inconsiderate are children's textbooks? *Journal of Curriculum Studies*, 15(1), 61-72.
- King, P. (2007). Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 301-319). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. En M. Louwerse & W. van Peer (Eds.), *Thematics: Interdisciplinary studies* (pp. 151-170). Amsterdam: Benjamins.
- Kintsch, W. & Rawson, K. (2005). Comprehension. En M. Snowling & C.H. Hume (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Victoria: Blackwell.
- Klinge, A. & Hoeg, H. (2005). *Modality. Studies in form and function*. London: Equinox.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koprinska, I., Poon, J., Clark, J. & Chan, J. (2007). Learning to classify e-mail. *Information Sciences*, 177, 2167-2187.
- Kress, G. & Threadgold, T. (1988). Towards a social theory of genre. *Southern Review*, 21(3) 215-243.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Kwan (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *English for Specific Purposes*, 25, 30-55.
- Lai, Ch. (2007). An empirical study of three machine learning methods for spam filtering. *Knowledge-Based Systems*, 20, 249-254.
- Lakoff, G. (1972). A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Linguistics Society*, 8, 183-288.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.
- López, C. (2002). Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, 35(51-52), 195-215.
- Louwerse, M., McCarthy, P., McNamara, D. & Graesser, A. (2004). Variation in language and cohesion across written and spoken registers. En K. Forbus, D. Gentner, & T. Regier (Eds.), *Proceedings of the twenty-sixth annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 843-848). Mahwah: Erlbaum.
- Love, A. (1991). Process and product in geology: An investigation of some discourse features of two introductory textbooks. *English for Specific Purposes*, 10, 89-109.
- Love, A. (1993). Lexicogrammatical features of geology textbooks: Process and product revisited. *English for Specific Purposes*, 12, 197-218.
- Mahlberg, M. & Teubert, W. (2007). *Text, discourse and corpora. Theory and analysis*. Londres: Continuum.
- Manning, C. & Schütze, H. (2003). *Foundations of statistical natural language processing*. Cambridge: MIT Press.
- Marinkovich, J. (2005). Las estrategias de reformulación: El paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica. En G. Parodi (Ed.), *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 193-216). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Marinkovich, J. (2007). La nominalización como recurso de cohesión léxica en los manuales de la formación técnico-profesional. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 97-114). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Martin, J. (1992). *English text. System and structure*. Philadelphia: Benjamins.
- Martin, J. (1996). Types of structure: Deconstructing notions of constituency in clause and text. En E. Hovy & D. Scott (Eds.), *Burning issues in discourse: A multidisciplinary perspective* (pp. 198-234). Heidelberg: Springer.

- Martin, J. (1998). Discourse of science: Recontextualisation, genesis, intertextuality and hegemony. En J. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 3-14). London: Routledge.
- Martin, J. (2002). A universe of meaning - how many practices? En A. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 269-278). New York: Erlbaum.
- Martin, J. & Matthiessen, C. (1991). Systemic typology and topology. En F. Christie (Ed.) *Literacy in social processes: Papers from the first Australian systemic linguistics Conference, January 1990* (pp. 345-383). Darwin: Centre for Studies of Language in Education.
- Martin, J., Matthiessen, C. & Painter, C. (1997). *Working with functional grammar*. London: Arnold.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. & Veel, R. (Eds.) (1998). *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Martín-Valdivia, M., García-Vega, M. & Ureña-López, L. (2003). LVQ for text categorization using a multilingual linguistic resource. *Neurocomputing*, 55, 665-679.
- Masand, B. & Linoff, G. (1992). Classifying news stories using memory based reasoning. *SIGIR Forum (ACM Special Interest Group on Information Retrieval)*, 59-65.
- Matthiessen, C. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English system*. Tokyo: Meadea.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, 37(55), 19-30.
- McNamara, D. & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- McNamara, D., Louwerse, M. & Graesser, A. (2002). *Coh-Metrix: Automated cohesion and coherence scores to predict text readability and facilitate comprehension*. Memphis: University of Memphis.
- Moens, M-F. & Uyttendaele, C. (1996). Automatic text structuring and categorization as a first step in summarizing legal cases. *Information Processing & Management*, 33(6), 27-737.
- Moens, M-F. & Dumortier, J. (2000). Text categorization: The assignment of subject descriptors to magazine articles. *Information Processing & Management*, 36(6), 841-861.
- Molina, J. & García, J. (2004). *Técnicas de análisis de datos aplicaciones prácticas utilizando Microsoft Excel y Weka* [en línea]. Disponible en: <http://galahad.plg.inf.uc3m.es/~docweb/ad/transparencias/apuntesAnalisisDatos.pdf>
- Montolío, E. (Coord.) (2002). *Manual práctico de escritura académica* (3 vols.). Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. & López Samaniego, A. (2008). La escritura en el quehacer judicial: Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España. *Revista Signos*, 41(66), 33-64.
- Moss, G. & Chamorro, D. (2008). La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: Análisis del discurso de dos textos escolares. *Revista Lenguaje*, 36(1), 87-115.
- Núñez, P. (2004). *Hacia una caracterización discursiva de los informes escritos por universitarios*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional y Quinto Nacional sobre Lengua Escrita y Textos Académicos. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.
- Núñez, P., Muñoz, A. & Mihovilovic, E. (2006) Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Revista Signos*, 39(62), 471-492.
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia: Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago de Chile: Frasis.
- Palmer, F. (2001). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2004). Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: Una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos*, 39, 7-36.
- Parodi, G. (Ed.) (2005a). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005b). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. (2005c). Lingüística de corpus y análisis multidimensional: Exploración de la variación en el corpus PUCV-2003. En G. Parodi (Ed.) *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 83-125). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2006a). El Grial: Interfaz computacional para anotación e interrogación de corpus en español. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44, 91-115.
- Parodi, G. (2006b). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading & Writing Interdisciplinary Journal*, 20, 225-250.
- Parodi, G. (2006c). Discurso especializado y lengua escrita: Foco y variación. *Estudios Filológicos*, 41, 165-204.
- Parodi, G. (2007a). Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empiria. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 223-255). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.) (2007b). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de Mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.) (2007c). *Working with Spanish corpora*. London: Continuum.
- Parodi, G. (2007d). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63) 147-178.
- Parodi, G. (2007e). El grial: Interfaz computacional para anotación e interrogación de corpus en español. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 31-52). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2007f). Lingüística de corpus: Puntos de mira. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 13-30). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2007g). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading & Writing Interdisciplinary Journal*, 20, 225-250.
- Parodi, G. (2008a). ¿Qué es ser un lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica. *Revista Signos*, 41(67), 135-154.
- Parodi, G. (2008b). Lingüística de corpus: Una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119.
- Parodi, G. (2008c). Written genres in university studies: Evidence from a Spanish corpus in four disciplines. En Ch. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world. Writing across the curriculum*. Clearinghouse and Parlor Press <http://wac.colostate.edu/books>
- Parodi, G. (2008d). Academic and professional genres: Similarities and differences from a corpus-based approach. En Renkema, J. (Ed.), *Discourse, of course*. Amsterdam: Benjamins.
- Parodi, G. (2009). *Lingüística de corpus*. Madrid: Arco Libros.
- Parodi, G. & Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus PUCV-2003: Una aproximación multiniveles. *Revista Signos*, 36, 207-223.

- Parodi, G. & Venegas, R. (2004). BUCÓLICO: Aplicación computacional para el análisis de textos. (hacia un análisis de rasgos de la informatividad). *Revista Literatura y Lingüística*, 15, 223-251.
- Peronard, M. (1988). El hombre que habla; el hombre que escribe. En *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua* (pp. 59-77). Santiago, Chile.
- Peronard, M. (1997). ¿Qué significa comprender un texto escrito? En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi & P. Núñez (Comps.), *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases* (pp. 55-78). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Peronard, M. (2007a). La Escuela Lingüística de Valparaíso: Algunos principios fundantes. *Revista Signos*, 40(65), 489-494.
- Peronard, M. (2007b). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195.
- Peronard, M. & Gómez Macker, L. (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, 19-32.
- Peronard, M., Gómez Macker, L., Parodi, G. & Núñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pierce, C.S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. En Ch. Hartshorne & P. Weiss (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Porto, J. (1991). *Del indicativo al subjuntivo: Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco Libros.
- Propp, V. (1987). *Raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Rail, S. (2007). *Estrategias de reformulación utilizadas por los profesores en los discursos de divulgación científica en contextos de educación infantil*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Reppen, R., Fitzmaurice S. & Biber, D. (Eds.) (2002). *Using corpora to explore linguistic variation*. Amsterdam: Benjamins.
- Rojo, G. & Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque & V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2867-2934). Madrid: Espasa-Calpe.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 192-233.
- Ruiying, Y. & Desmond A. (2003). Research articles from applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.
- Rumelhart, D. & McClelland, J. (1986). *Parallel distributed processing: Studies in the microstructure of cognition* (2 vols.). Cambridge, MA.: MIT Press.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history*. Illinois: Southern Illinois University Press
- Sabaj, O. (2007). Hacia una matriz de rasgos lingüísticos con impacto textual: Un estudio exploratorio. *Revista Signos*, 40(63), 197-218.
- Salton, G. (1968). *Automatic information organization and retrieval*. New York: McGraw-Hill.
- Salton, G. & Buckley, C. (1988). Term-wighting approaches in automatic text retrieval. *Information Processing and Management*, 24(5), 513-523.
- Salton, G. & McGill, M. (1983). *Introduction to modern information retrieval*. New York: McGraw-Hill.
- Samraj, B. (2002). Introduction in research articles: Variation across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21, 1-17.
- Schröder, H. (1991). Linguistic and text-theoretical research on languages for special purposes. A thematic and bibliographical guide. En H. Schröder (Ed.), *Subject-oriented texts. Languages for special purposes and text theory* (pp. 1- 48). Berlin: W. de Gruyter.

- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: Wiley.
- Sobarzo, C. (2008). *Descripción sistémica funcional de la realización lexicogramatical del sistema de modalización en español*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Solorio, T., Perez-Coutiño, M., Montes-y-Gomez, M., Villaseñor-Pineda, L. & López-López, A. (2005). Question classification in Spanish and Portuguese. *Lecture Notes in Computer Science*, 3406, 612-619
- Stokes, N. & Carthy, J. (2001). Combining semantic and syntactic document classifiers to improve first story detection. *SIGIR Forum (ACM Special Interest Group on Information Retrieval)*, 424-425.
- Stubbs, M. (2007). On texts, corpora and models of language. En W. Teubert & M. Mahlberg (Eds.), *Text, discourse and corpora*. London: Continuum.
- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham: University of Aston.
- Swales, J. (1990). *Genre análisis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1995). The role of textbooks in AEP writing research. *English for Especific Purposes*, 14(1), 3-18.
- Swales, J. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Mahwah: Erlbaum.
- Swales, J. (2000). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2001). EAP-related linguistic research: An intellectual history. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 42-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and aplicaciones*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Téllez, A. (2005). *Extracción de información con algoritmos de clasificación* [en línea]. Disponible en: <http://ccc.inaoep.mx/~mmontesg/tesis%20estudiantes/TesisMaestria-AlbertoTellez.pdf>
- Thaiss, C. & Zawacki, T. (2006). *Engaged writers dynamic disciplines*. Portsmouth: Boyton/Cook.
- Thompson, G. & Hunston, S. (Ed.) (2006). *System and corpus. Exploring connections*. Londres: Equinox.
- Tin-Yau, J. (1998). Automated text categorization using support vector machine. *ICONIP*, 347-351.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: Benjamins.
- Turner, S & Battaner, P. (Eds.) (2005). *Corpus PAAU 1992: Estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Serie Série Monografies, 9. (1a. ed.). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Londres: Cambridge
- Trosborg, A. (Ed.) (1997). *Text typology and translation*. Amsterdam: Benjamins.
- Trosborg, A. (Ed.) (2000). *Analysing professional genres*. Amsterdam: Benjamins.
- van Dijk, T. (1983). *Ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Serie
- van Dijk, T. (1997). Cognitive context models and discourse. En M. Stamenow (Ed.). *Language structure, discourse and the access to consciousness* (pp. 189-226). Amsterdam: Benjamins.
- van Dijk, T. (1999). Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123-148). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. (pp. 43-66). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- van Dijk, T. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, 8(1), 159-177.
- van Dijk, T. (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van den Broek, P. & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for texts: Three generations of Reading Research. En S. Goldman, A. Graesser & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 15-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vapnick, V. (2000). *The nature of statistical learning theory*. New York: Springer.
- Venegas, R. (2005). *Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: Una aproximación desde el Análisis Semántico Latente*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Venegas, R. (2006). La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el Análisis Semántico Latente. *Revista Signos*, 39(60), 75-106.
- Venegas, R. (2007a). Clasificación de textos académicos en función de su contenido léxico-semántico. *Revista Signos*, 40(63), 239-271.
- Venegas, R. (2007b). Using Latent Semantic Analysis in a spanish research article corpus. En G. Parodi. (Ed.) *Working with spanish corpora* (pp.195-216). London: Continuum.
- Venegas, R. & Silva, J. (2007). "El Manchador de Textos": Una herramienta computacional para el análisis de textos. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 53-76). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Vine, B. (2004). *Getting things done at work*. Amsterdam: Benjamins.
- Virtanen, T. (Ed.) (2004). *Approaches to cognition through text and discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Weick, K. (1982). *Psicología social del proceso de organización*. México: Interamericana.
- Wignell, P. (1998). Technicality and abstraction in social science. En J. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 297-326). London: Routledge.
- Wignell, P. (2007a). *On the discourse of social science*. Darwin: Charles Darwin University Press.
- Wignell, P. (2007b). Vertical and horizontal discourse and the social sciences. En J. Martin & F. Christie (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives* (pp. 184-204). London: Continuum.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Yang, Y., & Pedersen, J. (1997). A comparative study on feature selection in text categorization [en línea]. Disponible en: <http://citeseer.ist.psu.edu/yang97comparative.html>
- Zazo, A., Figuerola, C., Alonso, J.L. & Gómez, R. (2002). Recuperación de información utilizando el modelo vectorial [en línea]. Disponible en: <http://tejo.usal.es/inftec/2002/DPTOIA-IT-2002-006.pdf>.
- Zhang, W., Yoshida, T. & Tang, X. (2008). Text classification based on multi-word with support vector machine. Knowledge-Based Systems [en línea]. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V0P-4S6P1YM-G&_user=5254909&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_acct=C000059910&_version=1&_urlVersion=0&_userid=5254909&md5=960609026cb4498615fcd2fa959a2503