

Modelo retórico discursivo para el área de educación: El género guía didáctica en lengua española

Discursive rhetorical model for the area of education: the didactic guide genre in the Spanish language

ENRIQUE SOLOGUREN

Universidad de Los Andes, Chile

esologuren@uandes.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7803-1817>

PAMELA SALAZAR

Colegios Monte Tabor y Nazaret, Santiago de Chile

pamela.salazar@mtn.cl

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9307-7849>

DOMINGO NARETTO

Colegio San Anselmo, Santiago de Chile

dnaretto@colegiosananselmo.org

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4730-7038>

MAGDALENA SOFÍA VIGNEAUX

Universidad Técnica Federico Santa María, Chile

magdalena.vigneaux@usm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3517-6825>

Recibido: 1.03.2024 Aceptado: 9.11.2024

Cómo citar: Sologuren, Enrique; Salazar, Pamela; Naretto, Domingo y Vigneaux, Magdalena Sofía (2024). “Modelo retórico discursivo para el área de educación: El género guía didáctica en lengua española”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36: 49-82.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia/36.2024.49-82>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumen: Estudiar géneros profesionales del área de educación es crucial para la gestión del conocimiento en centros educativos y para comprender prácticas culturales pedagógicas más amplias en las que se despliega la lengua española en uso activo. El propósito de este trabajo es describir la organización retórica del género discursivo guía didáctica del ámbito profesional

docente, a partir del análisis del género situado como instrumental teórico-analítico. El corpus textual autocompilado son 128 guías didácticas de aulas chilenas, elaboradas por profesores de enseñanza media. La descripción textual se complementa con información etnográfica de una entrevista en profundidad a un docente de reconocido prestigio en el aula escolar. Los hallazgos permiten configurar un modelo retórico discursivo de cuatro movidas y 14 pasos. Los datos evidencian la flexibilidad del género y sus posibilidades de adaptación a diversos contextos de aula y a los cambios del sistema educativo. Finalmente, se discuten algunas implicancias para alfabetización profesional y diseño instruccional.

Palabras clave: Género guía didáctica; alfabetización profesional; análisis del género discursivo, género de interconexión; escritura profesional.

Abstract: The study of professional genres in the field of education is crucial for the management of knowledge in educational centers, as well as for understanding the broader pedagogical cultural practices in which the Spanish language is deployed in active use. In this context, the purpose of this paper is to describe the rhetorical organization of the didactic guide discursive genre of the professional teaching field, based on the analysis of the situated genre as a theoretical-analytical tool. The self-compiled textual corpus is composed of 128 teaching guides used in Chilean classrooms and written by secondary school teachers. The textual description, in turn, is complemented with ethnographic information from an in-depth interview with a teacher of recognised prestige in the classroom. The findings allow us to configure a discursive rhetorical model composed of four moves and 14 steps. Likewise, the analysis of the data shows the high flexibility of the genre and its possibilities of adaptation to different classroom contexts and to changes in the educational system. Finally, some implications for professional literacy and instructional design are discussed.

Keywords: Genre didactic guide; professional literacy; discursive genre analysis, interconnection genre; professional writing.

INTRODUCCIÓN

La escritura en educación y el comunicar con efectividad información, conceptos, procedimientos que promuevan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje es central (Segovia et al., 2010). La guía didáctica permite construir y difundir conocimiento en comunidades educativas; con ella los docentes pueden planificar y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje (Pino y Urías, 2020).

El género guía didáctica (GGD) es un recurso de amplio uso docente en colegios y educación superior (Mallegas-Pavez, 2018); poco se conoce poco sobre su configuración retórica (Aguilar, 2004; Mejía, 2013). Parodi (2008: 62) en lo universitario la define como:

Un 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.

Nuestra pregunta de investigación *¿cuál es la organización retórica-discursiva del GGD?* busca indagar en actividades verbales como parte del discurso profesional docente y describir la organización retórica-discursiva del GGD, sus rasgos prototípicos y propósitos comunicativos expresados en movidas y pasos retóricos (Swales, 1990; 2004)

Para abordar esta pregunta y objetivos, se opta por una metodología cualitativa de análisis del género situado que combina estudio textual con información etnográfica de los productores textuales (Swales, 2019), reconociendo funciones comunicativas del GGD, y así caracterizar patrones retóricos y propósitos comunicativos. Esto permite la descripción rigurosa empíricamente fundada de los textos, contribuyendo al conocimiento de géneros discursivos que se producen y circulan en instituciones educativas.

Nuestro artículo se organiza así: análisis de antecedentes de los procesos de alfabetización avanzada, escritura profesional en educación y géneros producidos por docentes de aula. Luego se describen procedimientos metodológicos cualitativos para el objeto de estudio, se detallan resultados, y finalmente se detallan conclusiones y proyecciones.

1. ASPECTOS TEÓRICOS

1.1. La escritura profesional en Educación

Las habilidades de escritura son esenciales en el desempeño profesional docente y deben ser enseñadas a estudiantes y profesores; estas propician el aprendizaje para la producción de diversos géneros como guías, pruebas, rúbricas, presentaciones así como comunicaciones, leccionario, informes. La escritura cumple una función epistémica, de reflexión pedagógica y metacognición docente, pues se piensan las prácticas en aula y las razones que las sustentan. La escritura es esencial para efectividad de la enseñanza. En definitiva, un profesor capacitado debe ser un escritor cualificado (Jarpa, 2019; Jarpa y Becerra, 2019).

Poca información se tiene sobre escritura profesional en el área educativa; hay en formación inicial docente y pocas en prácticas escritoras de los docentes. Quintanilla (2016) estudia la organización retórica del *abstract* en artículos de educación y Jarpa (2019), la crónica docente-

directiva. Consideramos que estos géneros son antecedentes valiosos para estudiar los modelos retóricos-discursivos. La premisa es que para desarrollo de la alfabetización académica en Educación importan las convenciones genéricas de los textos producidos por docentes.

Quintanilla analiza 50 papers de la revista *Estudios pedagógicos*, Universidad Austral, según modelo de Swales y Feak (2009); describe la organización retórica del resumen o *abstract* del artículo de investigación en educación. De este modo los patrones del corpus se ajustan al 46 % de los textos en estudio, no el resto. Lo anterior confirma que no se atiende lo suficiente a la alfabetización académica en la formación universitaria. Su modelo es insumo para crear material didáctico en la enseñanza del género y fortalecer competencias discursivas de comunidades académicas y científicas en educación.

Jarpa expone sobre un módulo de escritura académica que se implementó en un programa de posgrado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su fin, potenciar la reflexión profesional docente. Caracteriza la crónica docente-directivo, género de reflexión pedagógica que presenta una organización retórica de siete *movidas*, con recursos lingüísticos que facilitan la enseñanza de su escritura. Sus resultados dan un 70 % de estudiantes con nivel destacado, 20 %, competente; solo 6 % y 4 %, logro básico e insuficiente. El proceso de modelaje y andamiaje de este género permite mejoras en las competencias comunicativas de los docentes y en la profundidad de la reflexión pedagógica. El valor de estos estudios está dado por la relevancia de los géneros discursivos de la docencia dentro y fuera del aula.

1.2. Alfabetización académica en la Formación Inicial Docente (FID) y escritura profesional

Se ha investigado más la FID que el ejercicio docente. La alfabetización académica en carreras de educación no ha sido tan explorada; hay aproximaciones que miden los efectos de implementar tutorías o programas de escritura en institutos y universidades (Errázuriz y Fuentes, 2012), con las dificultades que docentes experimentan en la formación al escribir (Figueroa y Simón, 2011); otras indagan en los géneros producidos por estudiantes universitarios, mediante consulta a docentes y estudiantes (Bigi et al., 2019) o la revisión de la presencia curricular de la escritura (Ávila et al., 2022). También hay investigaciones

que sondan las concepciones de los docentes sobre la escritura (Rubio, 2011).

La investigación de campo con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas de Figueroa y Simón (2011) buscaba fortalecer la competencia escrita. Para ello, aplican subprocesos de planificación, textualización y revisión cuando se elabora una composición escrita. Las falencias en la producción de textos de los docentes en formación son omitir en la planificación (si se da es en contenido más que en estructura textual), textualización y revisión. Les cuesta identificar palabras clave, por problemas de abstracción o escaso vocabulario. Además, los textos muestran problemas de coherencia y cohesión, así como estructuración de párrafos que son más una enumeración que el desarrollo de ideas.

Rubio (2011) indaga en las concepciones de académicos sobre la producción escrita en la FID. Realiza diez entrevistas, cinco de universidad pública de Valparaíso y cinco de una privada de Santiago. El foco: la concepción centrada en la dimensión comunicativa desde los procesos internos del escritor (comunicar ideas y reflexiones) y también expresar emociones. Los docentes esperan que los alumnos expongan ideas propias y ajenas, desarrollen una contextualización temporal y disciplinar de ideas de otros autores, pero sin evidencia de guiar el proceso de producción. Importa el texto producido y aspectos de ortografía, sintaxis y caligrafía y no se aborda la reflexión como “las redes conceptuales que se articulan en el texto y los rasgos estilísticos que contribuyen a manifestar las posturas y la voz del productor” (136).

La investigación-acción de Errázuriz y Fuentes (2012) busca mejoras en niveles de comprensión y producción de textos en la carrera de Educación General Básica, sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se trabajan competencias lectoras y escritoras curricularmente. Implementan talleres con docentes y alumnos de primero. Los docentes debían trabajarlas en tareas de lectura y escritura en sus cursos. Esto generó resistencia, por falta de sensibilización, tiempo, no comprender su valor o que especialistas en lenguaje debían hacerlo. Hubo tutorías para estudiantes en el marco de un curso optativo. La intervención arroja mejoras en las competencias, en las competencias escritas como redacción de textos argumentativos muy usados en la universidad y profesión.

Bigi et al. (2019) indagaron qué géneros producen estudiantes de la carrera de Educación mención Básica de la Universidad de Los Andes Núcleo Táchira. Procedimiento: entrevista a diez docentes y una encuesta

a 40 académicos y 230 alumnos. Los resultados arrojan que el ensayo es el más pedido. Los dos grupos concuerdan que el examen es de alta frecuencia; no obstante, si para los profesores los más usados son el ensayo y análisis de lectura, los alumnos le asignan un segundo y tercer lugar y primero el examen, que para ellos es el que se escribe más. Los docentes a quienes encuestó le dan prioridad media de producción. La producción de textos se revisa en base a procedimientos de evaluación que da cuenta de la visión del profesor de lo que los alumnos deben aprender a escribir, más que responder al perfil de egreso.

Ávila et al. (2022) indagan en la presencia curricular de la escritura en la FID en Pedagogía en Educación Básica de tres universidades chilenas. Así “se analizó una muestra equivalente de sus programas de asignatura, para informar currículum *diseñado*, y estos hallazgos se triangularon con perspectivas de profesores y estudiantes relevadas en grupos focales, para dar cuenta del currículum *experimentado*” (222). Conclusiones: existen en las carreras oportunidades de aprendizaje de la escritura, la mayoría implícitas y la escritura relegada al currículum oculto. A pesar de valorarse positivamente estas oportunidades, hay desajustes entre el potencial para el desarrollo de la escritura en algunos cursos y la experiencia de los estudiantes. Los alumnos señalan que trabajar la escritura depende de la disposición del docente. A diferencia de lo que sucede en otras carreras, en la FID predominan géneros profesionales sobre los de formación.

Cada estudio supone avances en qué y cómo escriben los profesores en formación, así como valorar las posibilidades del currículum y la alfabetización académica para mejoramiento de la competencia escrita de docentes en formación; las muestras analizadas no son suficiente para definir géneros a ser enseñados en las facultades de educación y cómo. No hay detalle de las tutorías ni de variables contextuales a replicar. Falta la bajada didáctica donde académicos de áreas distintas a la lingüística modelen el redactar textos, con que evalúen a sus alumnos, como el ensayo, muy solicitado por profesores universitarios (Bigi et al., 2019).

En este sentido, los modelos retórico-discursivos para géneros modelos retórico-discursivos para géneros académicos y profesionales pueden ser un puente para su enseñanza.

1.3. El género guía didáctica (GGD)

Los términos guía didáctica, de estudio o guía docente se usan para aludir al marco referencial de un curso o *syllabus*, en general, universitario

donde se describen contenidos, estrategias metodológicas, recursos pedagógicos, procedimientos de evaluación, plan de trabajo, (García Aretio, 2014; García y de la Cruz, 2014; Velasco et al., 2022). Otras investigaciones a partir del análisis de unidades didácticas de distintas materias, insertan la guía docente o de estudio como instrumento dentro de la planificación de las unidades (Barba Martín y López Pastor, 2006).

Estudios de las guías docentes en contextos universitarios como el de Velasco et al. (2022) analizan la voz de profesores universitarios mediante análisis de estrategias de posicionamiento al construir guías, al momento de elaborar su composición retórica, propósitos y funciones. También se visibiliza el género guía de estudio, pero difiere del nuestro, ya que se analiza el *syllabus* (raigambre norteamericana), mientras nosotros buscamos describir el modelo del GGD. La guía constituye un modo de relación entre profesores y estudiantes pues “comparten un espacio para la comprensión de los elementos fundamentales en la materialización de las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudios universitarios” (Velasco et al., 2022: 48).

Otra acepción al concepto guía didáctica o de estudio, incluyendo recursos de una clase o unidad (Pimienta et al., 2018; Pino y Urías, 2020), la define como orientadora para la acción independiente del estudiante y apoyo a la enseñanza del profesor. Si bien busca promover la autonomía, se debe comprender el rol mediador del docente. Es un documento que relaciona a profesores y estudiantes. Algunos autores hablan de guía de estudio, pero optamos por guía didáctica, etiqueta más común en los sistemas educativos de Latinoamérica. Permite una “interacción dialéctica de los componentes personales (profesores-facilitadores y estudiantes-participantes) y los personalizados [por ambos agentes] (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos, formas de organización de la docencia y la evaluación)” (Pino y Urías, 2020: 375). El docente ajusta su construcción para el que la produce (materia, resultados diagnósticos, nivel de desarrollo de los estudiantes), favoreciendo un aprendizaje significativo, participación activa de quien resuelve y metacognición al habilitar procesos de autoevaluación.

Hasta el momento se han descrito algunas funciones y características de las guías didácticas (García Aretio, 2014; García y de la Cruz, 2014; Pino y Urías, 2020), a partir de revisión bibliográfica y de la propia observación. Otra concepción de estas se da con la educación a distancia. García Aretio (2014) lo define como recurso creado por docentes para que estudiantes trabajen con autonomía y se motiven por la asignatura; su

elaboración como material que facilita el aprendizaje al ser “el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma”, es “el andamiaje preciso para el logro de competencias” (2014: 2). La guía didáctica trasciende la educación a distancia como recurso a manejar por los docentes. En este ámbito García Aretio (2014) caracteriza la guía en el contexto de educación a distancia universitaria en estructura de *syllabus*, tipo programa de estudio cuyos apartados y secciones son las siguientes:

Tabla 1.

Apartados de la guía didáctica

1. Índice y presentación
2. Presentación e introducción general de la asignatura
3. Presentación docente
4. Prerrequisitos
5. Competencias y objetivos
6. Materiales
7. Contenido del curso
8. Orientaciones bibliográficas básica y complementaria
9. Otros medios didácticos
10. Plan de trabajo. Calendario-cronograma
11. Orientaciones específicas para el estudio
12. Actividades
13. Metodología
14. Glosario
15. Tutoría
16. Evaluación

Fuente. García Aretio (2014).

El único estudio de corpus textual que encontramos es el de Velasco et al. (2022), donde el foco de la guía docente son las estrategias de posicionamiento de los docentes al elaborar guías en Didáctica de la Lengua y Literatura y que se conciben como *syllabus*. La guía es “un género con alto grado de estabilidad en cuanto a la estructura retórica se refiere” (Velasco et al., 2022: 58).

La estructura y propósitos comunicativos de cada sección de la guía son los siguientes:

Tabla 2.*Secciones retóricas en la guía docente*

SECCIÓN RETÓRICA	DESCRIPCIÓN
Datos básicos	Esta sección recoge la información elemental del documento de guía didáctica incluyendo datos identificativos de la materia, el curso, el profesorado, etcétera.
Justificación	Esta sección recoge la justificación y contextualización de la asignatura destacando aspectos motivacionales y de interés del área y la temática a desarrollar en la misma.
Prerrequisitos	Esta sección recoge los conocimientos previos así como las habilidades y competencias requeridas para cursar la asignatura.
Competencias	Esta sección recoge el espacio normativo referido a las cuestiones competenciales. Así, se incluyen tanto las competencias genéricas, específicas y de materia incluidas en el desarrollo de la materia.
Resultados de aprendizaje	Esta sección recoge aquellos conocimientos, destrezas, habilidades y competencias que se espera el alumno adquiera al cursar la asignatura.
Contenidos	Esta sección recoge aquellos contenidos que serán vehiculares en el desarrollo de la asignatura permitiendo visibilizar la estructura planificativa de la asignatura.
Metodología	Esta sección recoge la forma en la que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Plan de trabajo	Esta sección recoge la planificación que orientará el proceso de aprendizaje en base al tiempo y la secuenciación de actividades de la asignatura.
Evaluación	Esta sección incluye los criterios, indicadores, procedimientos, pruebas, instrumentos y plazos de evaluación que se proponen para la materialización de la asignatura.
Bibliografía	Esta sección recoge todo el material y textual básico que se emplea en el desarrollo de la asignatura. Se incluye en algunos casos bibliografía complementaria.

Fuente. Velasco et al., 2022.

Pino y Urías (2020: 379) “no obstante la diversidad de condiciones contextuales, es posible establecer una estructura general para las guías

didácticas, ajustables según las condiciones y amplitud para el que se elabora este recurso didáctico” (379-380). Así su estructura es la siguiente:

Tabla 3.

Estructura guía didáctica

1. Título del tema
2. Breve introducción
3. Descripción del contenido
4. Objetivos o resultados de aprendizaje: generales de la unidad, específicos de cada tema
5. Tareas docentes a ejecutar específicas por objetivo: estrategia para el aprendizaje
6. Evaluación: heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación en el proceso
7. Bibliografía
8. Anexos

Fuente. Pino y Urías (2020).

Elementos estructurales de la guía didáctica (Tabla 3) son: Título (información precisa para que el aprendiz pueda conocer el tema de la guía); Introducción (expone aspectos de continuidad de guías anteriores o próximas, información curricular asociada, formato de la guía, tiempo destinado); Descripción del contenido (teorías, tópicos, hechos, procesos, valores, habilidades del pensamiento, de investigación, de comprensión y comunicación); Objetivos o resultados de aprendizaje (metas de aprendizaje para estudiantes en cuanto habilidades o destrezas); Tareas docentes (núcleo sobre el que ejecuta la clase; responde al objetivo de esta, al implementarse una estrategia para el autoaprendizaje).

Las *Estrategias* para el aprendizaje son procedimientos para aprender con autonomía y el docente es un mediador; la *Evaluación* aborda la valoración de los procesos y de los resultados de distintos agentes evaluativos; la *Bibliografía* incluye fuentes confiables como apoyo para los temas tratados en la guía; los *Anexos* son documentación que amplía, modifica y consolida aprendizajes.

Los componentes de la guía didáctica de García (2014), Pino y Urías (2020) comparten aspectos pedagógicos (objetivos, contenidos y evaluación). Difieren en que la propuesta de García se inserta en un contexto a distancia y universitario, donde la guía didáctica sustituye las orientaciones y mediación del docente, constituyéndose como *syllabus* que

describe el programa de un curso. Pino y Urías aportan una propuesta estructural de las guías como material de trabajo.

Velasco y García proponen secciones retóricas del *syllabus* de cursos universitarios: presentación del curso, prerrequisitos, competencias, metodologías.

Velasco et al. (2022) enriquece las investigaciones de la guía didáctica, a partir de evidencias de la configuración retórico-discursiva con un corpus textual.

2. METODOLOGÍA

La investigación es de carácter cualitativo, de alcance exploratorio y descriptivo, con foco en el GGD, estudiado a partir de los postulados del análisis del género (AG), Swales (2004). El análisis identifica funciones comunicativas propias de un género discursivo que responden al propósito global del evento comunicativo. Las unidades de análisis determinan un tipo de movimiento o estrategia retórico-funcionales con una función comunicativa en un discurso escrito o hablado (Swales, 2004; Parodi, 2008).

Las unidades retóricas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Unidades retóricas para análisis del género.

Unidad retórica	Definición
Macromovida	Unidad retórica-funcional mayor, que permite análisis retórico-funcionales en textos de amplia extensión no estudiados a partir de su constitución unitaria (Parodi, 2008). Esta unidad se constituye a partir de la combinación de movidas que en su conjunto permiten lograr el propósito comunicativo global del género.
Movida	Unidad retórica-funcional que actualiza una función comunicativa determinada. Está constituida por pasos retóricos. Se conceptualiza como una unidad retórica que realiza un propósito comunicativo en un género discursivo determinado.
Paso	Unidad retórica-funcional menor que tiene como fin principal, el cumplimiento de un propósito comunicativo específico dentro de la movida (Swales, 1990). Esta subunidad es opcional y recursiva dentro de los modelos retóricos, por lo tanto, puede no estar

	obligatoriamente, así como repetirse a lo largo de diversas movidas dentro de un mismo género.
--	--

Las categorías configuran la organización retórica-discursiva del GGD. El análisis se basó en un corpus textual de 128 guías didácticas de enseñanza media de profesores e información etnográfica de una entrevista en profundidad a un profesional del área.

La prototipización de las unidades retóricas es resultado del análisis de las funciones comunicativas del entramado textual. Kanoksilapatham (2005) señala que los pasos se constituyen en una unidad retórica no clara del todo “puesto que la ocurrencia de una serie de pasos y la realización de una movida no es sistemática. Tampoco son sistemáticos los rasgos que identifican el límite entre un paso y otro (boundary markers)” (Sabaj et al., 2011: 249). Swales aporta con su modelo de 2004 sobre movidas retóricas:

Although it has sometimes been aligned with a grammatical unit such as a sentence, utterance, or paragraph [...], it is better seen as flexible in terms of its linguistic realization. At one extreme, it can be realized by a clause: at the other by several sentences. it is a functional, not a formal, unit (Swales, 2004: 228-229).

Macromovida, movida y paso son categorías de distinto nivel, cuyos límites cuesta determinar en lo empírico, pero que constituyen esquemas, que por su carácter funcional son prototípicos para organizar los textos (Sabaj et al., 2011). Permiten la realización de propósitos comunicativos y orientan el análisis retórico discursivo (Manrique-Losada et al., 2019), en contextos académicos, científicos y profesionales. Sus criterios funcionales y flexibles tienen sustento teórico y se validan por el juicio interanotadores detallado en cada sección.

2.1. Entrevista en profundidad

Las investigaciones cualitativas usan técnicas como la observación o la entrevista para la recogida de datos (Creswell y Creswell, 2018). A fin de una comprensión profunda de la concepción de la escritura profesional en el área, con categorías deductivas e inductivas se opta por entrevista en profundidad.

Una pauta-protocolo es el instrumento que se usa, con su respectivo consentimiento, resguardando aspectos de confidencialidad. El

informante, connotado profesional, firma un consentimiento informado y se desarrolla una entrevista de 45 minutos en su lugar de trabajo.

Las preguntas de la entrevista y dimensiones fueron las siguientes:

Tabla 5.

Pauta-Protocolo entrevista en profundidad.

Dimensiones	Preguntas
1. Géneros	1.1 ¿Qué clases de textos leen, escriben y producen oralmente los profesionales del área (...)? (en lectura, escritura, oralidad) 1.2 ¿Cuál es el propósito de estos textos? 1.3 ¿Existe un estilo en la producción de textos?
2. Géneros y profesión	2.1 ¿Cómo se denominan estos textos y qué objetivos se proponen? 2.1.2 ¿Cómo se estructuran? 2.2 ¿Qué rasgos características del lenguaje (rasgos gramaticales, léxicos y discursivos) poseen? 2.3 ¿Utilizan algún formato? 2.3.1 ¿Existe algún instructivo o manual que utilicen? 2.3.2 ¿Qué pasos lleva a cabo para escribir? 2.3.3 ¿Qué objetivos tienen los textos? 2.4 ¿Qué temáticas abordan? 2.5 ¿A quiénes van dirigidos? 2.6 ¿En qué se diferencian con otros textos? 2.7 ¿Qué dificultades presenta su producción? 2.8 ¿Cómo se caracterizaría un ejemplar bien escrito? 2.9 ¿Recuerda algún tipo de texto que le enseñaron en su formación profesional? 2.9.1 ¿Qué aspectos de la producción textual no te enseñaron y tuviste que desarrollar?
3. Géneros y dificultades	3.1 ¿Qué aspectos propios del trabajo impactan en la producción textual? 3.2 ¿Cómo estas dificultades afectan la recepción y comprensión del texto? 3.3 ¿Cuáles son los textos más difíciles de producir?
4. Géneros y alfabetización profesional	4.1 ¿Cómo aprendió a escribir en su área profesional? 4.2 ¿Cómo le gustaría formarse en escritura? 4.3 ¿Usa plantilla, formato, manuales, guías? 4.3.1 ¿Hay alguna de estas que conozca? ¿Cuál? 4.4 ¿A quién recurre? (pares, colegas, expertos) 4.5 ¿Qué necesidades de formación visualiza en usted o en

	otros colegas? 4.6 ¿Cómo incentivaría usted la comunicación?
--	---

La entrevista fue sometida a análisis de contenido (Cáceres, 2003) y la codificación (Cambra, 2033) se realizó con apoyo del Software NVivo 12 Pro. Es así que se extraen elementos para una comprensión profunda del valor de la escritura en educación.

2.2. Corpus textual y procedimientos analíticos

El corpus de 128 guías didácticas de aulas escolares, creadas entre 2020-2023, forman un subcorpus especializado, del corpus multigénero (Queltehue y Sologuren, 2024), que es parte de un programa de investigación mayor que explora la escritura en cinco áreas profesionales. Muestra: docentes y jefes de departamento de varias asignaturas de enseñanza media, en la Región Metropolitana y Valparaíso. La autocompilación (Swales, 2006) permite conformar el corpus. El mínimo, tres guías de cada docente; también se firma un consentimiento de confidencialidad y declaración de conformidad en facilitar los recursos didácticos. El resto se extrae de páginas web de colegios. Las guías se codifican con caracteres que las identifican.

A continuación, se presentan las guías por asignatura y cantidad recolectadas

Tabla 6.

Guías didáctica por asignatura del corpus.

Asignatura	Cantidad de ejemplares
Lengua y Literatura	34
Matemáticas	31
Historia	9
Química	9
Física	15
Biología	20
Filosofía	9

El subcorpus de GGD está conformado por 147.059 palabras. El corpus está dividido en asignaturas científicas (Química, Física, Biología y Matemáticas) y humanistas (Lengua y Literatura, Filosofía e Historia).

Para anotación del corpus se usó el modelo MATTER (Pustejovsky y Stubbs, 2013; Pustejovsky et al., 2017): *anotación, formación, prueba, evaluación y revisión*. Con él se construye un modelo de anotación retórico-discursivo preliminar del GGD, elaborado de forma ascendente (corpus textual) y descendente (teoría del género, estudios previos, descripciones genéricas), con aproximación BCU por sus siglas en inglés, como método de análisis del género (Upton y Cohen, 2009).

Con MATTER se analiza inicialmente 15 guías, esto nos permite obtener un primer levantamiento empírico del modelo retórico discursivo que contrasta con el esquema de anotación descendente. El modelo se revisa por un experto en educación y pedagogía y uno en análisis del género. Se ajustan los códigos de anotación, con un esquema afinado de unidades retóricas. Las guías se etiquetan de forma ciega por tres anotadores. Se evalúa el índice de concordancia entre anotaciones por coeficiente de kappa (0.86) que se ajustan con criterios de anotación común. Luego se revisan 15 guías más. De nuevo vuelven a etiquetarse de forma ciega por tres anotadores, se calcula otra vez el coeficiente de kappa (0.88)¹. La consistencia de coeficientes valida el modelo que se aplica para el resto de corpus.

En *Excel* y *Word* se sistematizan los hallazgos del análisis del modelo retórico del género. Previo al análisis, un examen estructural al corpus arroja indicadores para modelar de forma ascendente el corpus.

3. RESULTADOS

La entrevista da cuenta de la visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura desde lo pedagógico y se contrasta con el análisis del corpus textual. El GGD, su organización, unidades retóricas, movidas y pasos, frecuencia. Se obtiene un modelo retórico-discursivo del GGD, como aporte a la teoría de géneros profesionales en educación.

3.1 Enseñanza-aprendizaje de la escritura profesional pedagógica

Ávila et al. (2022) determinan una alta presencia en el currículum de la enseñanza de la escritura disciplinar en la formación inicial docente, por

¹ Hay una alta puntuación en el grado de acuerdo del coeficiente donde una puntuación mayor a 0.75 se considera un acuerdo óptimo según Fleiss, Levin y ChoPaik (2003).

su valor en la formación, ejercicio profesional y expectativas de estudiantes y docentes, pero es implícita. Desarrollar las competencias de escritura en los docentes en formación debe ser explícita en los cursos para el currículum.

Las categorías que surgen de la entrevista son las siguientes:



Figura 1. Categorías emergentes de la entrevista.

Según lo recopilado, los géneros mayormente producidos por la entrevistada son la clase, planificaciones, libro de clase, entrevista a apoderados, correos electrónicos, material de apoyo (guías, presentaciones (ppts), etc.) y confección de instrumentos evaluativos (Ent. EDU: 7)². Mientras que dentro de los más difíciles se encuentran las evaluaciones diferenciadas y el libro de clase, debido a la poca orientación previa que se les entrega para el desarrollo de estas (Ent. EDU: 12). Un género no oficial, ajeno en lo disciplinar, es la denuncia que surge en el quehacer docente por hechos excepcionales.

En cuanto a procesos de aprendizaje y producción de la escritura, especialmente sus dificultades, se señala que “el principal problema es el tiempo” (Ent. EDU: 18), apoyo en materiales y estrategias para efectividad en la producción de los principales géneros nombrados. Otra es producir géneros que requieren más conocimiento, “a veces uno carece de esos

² Para reconocer los ejemplos provenientes de la entrevista, el código es el siguiente: Ent. significa Entrevista; EDU, área de educación, y el número arábigo corresponde al número de página de la transcripción en que se encuentra el ejemplo respectivo.

conocimientos previos y no porque uno no esté interesado, sino que porque no siempre se adecuan a la especialidad que uno estudió” (Ent. EDU: 26).

3.2. Organización retórica-discursiva del GGD

El modelo GGD está conformado por cuatro movidas y 14 pasos. Estas unidades retóricas representan acciones en el proceso de enseñanza aprendizaje de la guía didáctica. Primero interiorizar al estudiante (temática, objetivos a trabajar, conocimientos previos); segundo, indicaciones para desarrollar la actividad (instrucciones, modelaje de las tareas propuestas); tercero: crear marco y condiciones para que alumnos trabajen las tareas de aprendizaje (recursos disparadores, espacio para su ejecución y respectivo solucionario); cuarto: condiciones para valoración de contenidos, habilidades y actitudes definidos en los objetivos de la guía (tipo de evaluación, indicadores de logro, reflexión metacognitiva, síntesis de aprendizajes, transferencia a nuevos contextos).

Movidas y pasos del modelo retórico-discursivo se presentan a continuación:

Tabla 7.

Movidas y pasos del GGD.

Movidas y pasos del Género Guía Didáctica (GGD)			
Movida 1 Preparar el aprendizaje	Movida 2 Presentar actividades y sus respectivas instrucciones	Movida 3 Habilitar el proceso de aprendizaje	Movida 4 Habilitar el proceso de evaluación de los aprendizajes
Paso 1 Presentación del tópico	Paso 1 Presentación de indicaciones generales para desarrollar la guía didáctica	Paso 1 Presentación de recurso disparador	Paso 1 Especificación del tipo de evaluación
Paso 2 Indicación de información curricular	Paso 2 Presentación de indicaciones específicas para desarrollar las actividades que	Paso 2 Habilitación para el desarrollo de las tareas de aprendizaje de la guía didáctica	Paso 2 Presentación de indicadores de evaluación

	componen la guía didáctica		
Paso 3 Activación de conocimientos previos	Paso 3 Modelamiento de las actividades que componen la guía didáctica	Paso 3 Entrega del solucionario de la guía didáctica	Paso 3 Reflexión metacognitiva
			Paso 4 Elaboración de una síntesis de aprendizaje
			Paso 5 Promoción de la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos

La frecuencias de movidas y pasos retóricos del género discursivo profesional de educación se presenta por asignaturas humanistas y científicas (Swales, 2006). Destacan los altos porcentajes de ocurrencia o frecuencia de aparición de los dos primeros pasos de las tres primeras movidas denotando que el GGD es un género estable.

La frecuencia de movidas y pasos son

Tabla 8.

Frecuencia de movidas y pasos.

Movidas y pasos GGD	General	Asignaturas humanistas	Asignaturas científicas
Movida 1 Preparar el aprendizaje	100 %	100 %	100 %
Paso 1 Presentación del tópico	100 %	100 %	100 %
Paso 2 Indicación de información curricular	83 %	81 %	85 %
Paso 3 Activación de conocimientos previos	39 %	46 %	35 %
Movida 2 Presentar actividades y sus respectivas instrucciones	100 %	100 %	100 %

Paso 1 Presentación de indicaciones generales para desarrollar la guía didáctica	76 %	60 %	87 %
Paso 2 Presentación de indicaciones específicas para desarrollar las actividades que componen la guía didáctica	100 %	100 %	100 %
Paso 3 Modelamiento de las actividades que componen la guía didáctica	22 %	13 %	28 %
Movida 3 Habilitar el proceso de aprendizaje	100 %	100 %	100 %
Paso 1 Presentación de recurso disparador	84 %	96 %	76 %
Paso 2 Habilitación para el desarrollo de las tareas de aprendizaje de la guía didáctica	100 %	100 %	100 %
Paso 3 Entrega del solucionario de la guía didáctica	6 %	2 %	9 %
Movida 4 Habilitar el proceso de evaluación de los aprendizajes	31 %	40 %	24 %
Paso 1 Especificación del tipo de evaluación	3 %	6 %	1 %
Paso 2 Presentación de indicadores de evaluación	8 %	13 %	14 %
Paso 3 Reflexión metacognitiva	13 %	12 %	15 %
Paso 4 Elaboración de una síntesis de aprendizaje	5 %	6 %	4 %
Paso 5	10 %	13 %	8 %

Promoción de la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos			
--	--	--	--

La configuración retórica discursiva del GGD por frecuencia se resume así: las tres primeras movidas obligatorias entre 100-80 %. La cuarta, poco frecuente entre 39-20 %. De los pasos, 4 son obligatorios entre 100-80 %. Uno, muy frecuente convencional, entre 79-60 %. Tres, poco frecuentes, entre 59-40 % y seis excepcionales.

Las tres movidas obligatorias indican estabilidad y homogeneidad del GGD. La cuarta, poco frecuente, sus pasos son excepcionales y desde el análisis del corpus es movida optativa, de uso no preestablecido.

La Tabla 8 muestra diferencias de frecuencias en asignaturas humanistas (A.H) y científicas (A.C) y, en ciertos casos, hay cambio de categorías. A nivel de movidas, se aprecia un cambio en la 4, pues en A.H los porcentajes son frecuencia usual, un 16 % más en categoría habilitar el proceso de evaluación de los aprendizajes.

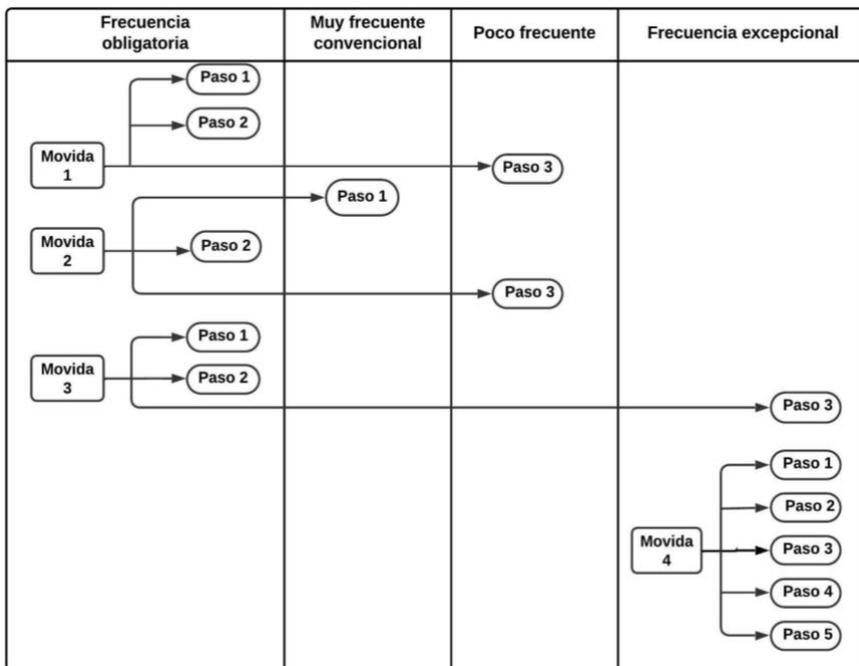


Figura 2. Síntesis de frecuencia de movidas y pasos.

En cuanto pasos, en la movida 1 paso 3, las A.H la frecuencia es usual, con 11 % más de presencia en activación de conocimientos previos que en

las A.C. En la movida2 paso 1, en las A.C, la frecuencia es obligatoria, con 27 % de mayor presencia que las A.H en presentación de indicaciones generales para desarrollar el GGD. En la movida 2 paso 3, las A.H dan frecuencia excepcional y evidencia que las A.C tienen 15 % más de frecuencia en el modelamiento de las actividades que componen la guía didáctica. En la movida 3 paso 1, las A.C indican una frecuencia muy frecuente convencional, con 20 % más que las A.H respecto de la presentación del recurso disparador. En la movida 4, todos los pasos aumentan su frecuencia en las A.H, con variación entre 1 % y 5 % y no genera cambios en la categorización de frecuencia.

La Figura 2 sintetiza las frecuencias de movidas y pasos.

La Tabla 9 muestra funciones comunicativas de la movida 3, *Habilitar el proceso de aprendizaje*, con sus pasos y ejemplos. Prototípica del género, por su frecuencia obligatoria, representa, como unidad retórica un núcleo dentro de la implementación de la guía y muestra la función central de la guía: interacción entre los componentes personales (profesores y estudiantes) y los personalizados (recursos didácticos, contenidos, etc.) Pino y Urías (2020).

Tabla 9.

Movida 3. Pasos, funciones comunicativas y ejemplos.

Movida 3 Habilitar el proceso de aprendizaje Generar el marco y las condiciones para el desarrollo de las tareas de aprendizaje		
Pasos	Función comunicativa	Ejemplos extraídos del corpus
Paso 1 Presentación del recurso	Presentar uno o más recursos que sirven como punto de partida para el desarrollo de las actividades de la guía didáctica. Estos pueden ser imágenes, videos, estadísticas, textos, gráficos, problemas	<p>m)</p>  <p>¿Qué es poesía?</p> <p><i>Es la manifestación de la interioridad (pensamientos, sentimientos, aspiraciones) por medio de la palabra generando determinadas emociones en el lector u oyente.</i></p>  <p>¿Cuáles son los elementos que conforman la obra poética?</p> <p>a. Hablante lírico: Corresponde al sujeto que se expresa, siente y canta en el poema, es decir quien manifiesta su mundo interior.</p>

	matemáticos, líneas de tiempo, entre otros	<p>b. Temple de ánimo: Es el estado en que se encuentra el alma del hablante.</p> <p>c. Motivo lírico: Corresponden a las vivencias interiores del hablante que actúan como fuerzas motrices, es decir, que originan y dan significación a los hechos (Sentimientos)</p> <p>d. Objeto lírico: Es el objeto, persona o hecho que provoca la manifestación del hablante.</p> <p>e. Tema: Se refiere al asunto principal que se reitera a lo largo de todo el poema.</p> <p>¡Ahora apliquemos! Lee atentamente los siguientes poemas y luego completa el esquema con lo solicitado. (LEN.9. p.1)</p> <p>n) Texto: “Principios de filosofía. Una introducción a su problemática” Carpio (2004) (FIL.7. p. 1)³</p>
<p>Paso 2 Habilitación para el desarrollo de las tareas de aprendizaje de la guía didáctica.</p>	<p>Explicitar las acciones concretas o tareas que deben realizar los estudiantes en la guía a través de recursos didácticos diversos, tales como: responder preguntas directas, completar tablas, elaborar mapas</p>	<p>o) II-Basándote en el fragmento, responde las siguientes preguntas</p> <p>1- Winston escribe a escondidas su diario porque;</p> <p>a- Era vigilado por otras personas</p> <p>b- Era subversivo y revolucionario</p> <p>c- Era vigilado por la policía del pensamiento</p> <p>d- Era muy tímido e inseguro</p> <p>2- La sociedad donde vive el protagonista se caracteriza por:</p> <p>a- La vigilancia excesiva</p> <p>b- Las ideas de libertad y el control</p> <p>c- La creación de Ministerios</p>

³ El código alfanumérico para los ejemplos del corpus se despliega de la siguiente forma: En primer lugar la asignatura concernida FIL (Filosofía), MAT (Matemáticas), BIO (Biología), FIS (Física), LEN (Lengua y Literatura), luego se indica el número de la guía que forma parte del corpus FIL.7. y finalmente el número de página, con la abreviación “pág.”, en el ejemplar textual desde donde se extrajo el ejemplo en cuestión.

	<p>conceptuales, resolver problemas, entre otras múltiples posibilidades</p>	<p>d- Los gobiernos totalitarios y represivos (LEN.24. pág.2) p) Investiga y luego resuelve el siguiente cuadro comparativo entre Fotosíntesis y Respiración Celular:</p> <table border="1" data-bbox="615 438 1096 647"> <thead> <tr> <th>Aspecto para comparar</th> <th>fotosíntesis</th> <th>respiración celular</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tipo de célula responsable y organelo responsable:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ecuación General:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Necesidad-liberación de O₂:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Necesidad-liberación de H₂O:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sentido energético y metabólico:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Transformación de energía:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Finalidad:</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>(BIO.15. p. 5)</p>	Aspecto para comparar	fotosíntesis	respiración celular	Tipo de célula responsable y organelo responsable:			Ecuación General:			Necesidad-liberación de O ₂ :			Necesidad-liberación de H ₂ O:			Sentido energético y metabólico:			Transformación de energía:			Finalidad:		
Aspecto para comparar	fotosíntesis	respiración celular																								
Tipo de célula responsable y organelo responsable:																										
Ecuación General:																										
Necesidad-liberación de O ₂ :																										
Necesidad-liberación de H ₂ O:																										
Sentido energético y metabólico:																										
Transformación de energía:																										
Finalidad:																										
<p>Paso 3 Entrega del solucionario de la guía didáctica</p>	<p>Dar a conocer las claves o respuestas de las tareas de aprendizaje de la guía para que el mismo estudiante pueda verificar si su respuesta cumple con lo esperado en términos de los objetivos de la guía didáctica.</p>	<p>q) RESOLVAMOS: 1. Si el periodo de oscilación de un resorte es de 3(s) (s) ¿Cuál es el valor de la frecuencia de oscilación? R// f=0,33hz 2. Una onda viaja por el aire tiene un periodo de oscilación de 2 min. Si la onda lleva una longitud de onda de 170 m. a. Obtenga su frecuencia. R//0,0083(Hz) b. Obtenga su rapidez de propagación. R//1,411 m/s (FIS.6. p. 2)</p> <table border="1" data-bbox="615 1181 1076 1457"> <thead> <tr> <th colspan="2">Descomponer las siguientes raíces imaginarias.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. $\sqrt{-4}=$</td> <td>sol. 2i</td> </tr> <tr> <td>b. $\sqrt{-36}=$</td> <td>sol. 6i</td> </tr> <tr> <td>c. $\sqrt{-49}=$</td> <td>sol. 7i</td> </tr> <tr> <td>d. $\sqrt{-169}=$</td> <td>sol. 13i</td> </tr> <tr> <td>e. $\sqrt{-400}=$</td> <td>sol. 20i</td> </tr> <tr> <td>f. $\sqrt{-20}=$</td> <td>sol. 25i</td> </tr> <tr> <td>g. $\sqrt{-4725}=$</td> <td>sol. 1521i</td> </tr> <tr> <td>h. $\sqrt{-539}=$</td> <td>sol. 711i</td> </tr> </tbody> </table> <p>r) (MAT.9. p. 3)</p>	Descomponer las siguientes raíces imaginarias.		a. $\sqrt{-4}=$	sol. 2i	b. $\sqrt{-36}=$	sol. 6i	c. $\sqrt{-49}=$	sol. 7i	d. $\sqrt{-169}=$	sol. 13i	e. $\sqrt{-400}=$	sol. 20i	f. $\sqrt{-20}=$	sol. 25i	g. $\sqrt{-4725}=$	sol. 1521i	h. $\sqrt{-539}=$	sol. 711i						
Descomponer las siguientes raíces imaginarias.																										
a. $\sqrt{-4}=$	sol. 2i																									
b. $\sqrt{-36}=$	sol. 6i																									
c. $\sqrt{-49}=$	sol. 7i																									
d. $\sqrt{-169}=$	sol. 13i																									
e. $\sqrt{-400}=$	sol. 20i																									
f. $\sqrt{-20}=$	sol. 25i																									
g. $\sqrt{-4725}=$	sol. 1521i																									
h. $\sqrt{-539}=$	sol. 711i																									

En el paso 1, *Presentación del recurso disparador*, encontramos géneros o subgéneros (ensayo, abstract, cartas personales, cuentos, poemas, infografía, etc.), operaciones retóricas (citas, preguntas) y artefactos multimodales (imágenes, tablas, gráficos, fórmula matemática, videos). Su función es dar inicio a las tareas del paso 2, *Habilitación para el desarrollo de tareas de aprendizaje de la guía didáctica*, acciones del alumno para trabajar en su proceso de aprendizaje (ejercicios, preguntas y respuesta, cuadros comparativos, mapas conceptuales, resolución de problemas matemáticos). En el 3, *Entrega del solucionario de la guía didáctica*, hay pocos ejemplos y la frecuencia del paso, excepcional. En estos, el formato correlaciona con recursos del paso 2, pues incluye respuesta a una pregunta o a un ejercicio matemático.

4. DISCUSIÓN

Si bien tres de las cuatro movidas son obligatorias, más uno o dos pasos, el género muestra su ductibilidad y flexibilidad de adaptación a necesidades del aula. Los pasos son *la presentación del tópico*, *la indicación de la información curricular* (objetivo de aprendizaje o indicador de logro), *las instrucciones específicas para cada actividad y la(s) actividad(es) misma(s)*. La guía didáctica plantea tareas orientadas al logro de un aprendizaje. Aunque estas se analizaron por sí solas, las guías se anclan a la clase como macrogénero curricular (Christie, 2003).

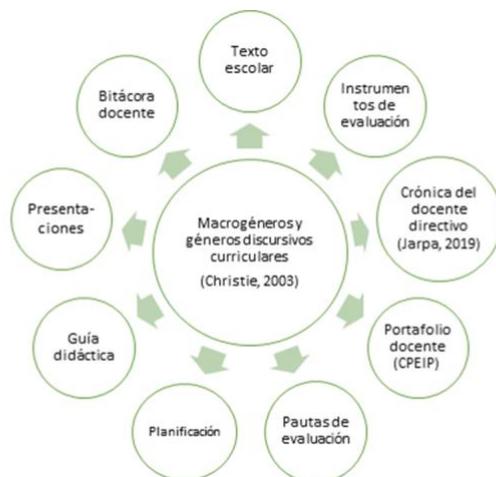


Figura 3. Géneros discursivos en el área de educación (Álvarez, Olivares y Simonó, en prensa).

Anclarse a la clase aporta una característica de la guía: relación profesor-estudiante (Pino y Urías, 2020), interrelación no siempre explícita. Los pasos poco frecuentes o excepcionales (activación de conocimientos previos y modelamiento de actividades) si tuvieran mayor frecuencia en la escritura facilitarían su uso en contextos educativos, por autoinstrucción o mediación docente. Es un género de interconexión por su relación con el salón de clases y el vínculo con otros géneros discursivos usados en aula. La Figura 3 muestra los géneros emergentes.

En el entramado retórico del GGD, la relación es por estímulos o recursos disparadores (M3, P1) para el desarrollo de la actividad de aprendizaje. La guía se caracteriza como discurso multimodal (Flores, 2021) cuando interactúan dos o más modos semióticos, en preguntas con estímulos (textos, gráficos o videos) no necesariamente incluidos.

A pesar del rasgo multimodal de varias guías, su formato es conservador. Algunas de ellas, creadas en pandemia-por las fechas en que debían trabajarse y ser enviadas por email-aunque incorporan enlaces a videos u otros recursos, responden a un formato tradicional pero en digital (Trigo et al., 2022, para desafíos de la enseñanza de la escritura en dicho contexto).

El modelo puede ser un *input* para perfeccionamiento docente en habilidades, contenidos e insumo para el diseño instruccional (Londoño, 2011; Gómez, 2017). Lo multimodal considera estilos de aprendizaje y el aprendizaje de artefactos multimodales (Velásquez y Burdiles, 2021), factibles de hallar en una guía didáctica.

Contar con un modelo retórico facilita la enseñanza de la escritura de este género disciplinar y profesional. La escritura no es una habilidad universal y estática, está ligada a contextos y prácticas específicas de las comunidades. El modelo sistematiza funciones comunicativas del género y da pistas sobre estrategias de los docentes escritores para fomentar el aprendizaje y habilitarlo. Este recurso genérico amplía la caracterización de materialidad textual en lo estructural o en caracterizaciones que usan etiquetas estructurales como “Sección retórica” para un fenómeno retórico en Velasco et al. (2022). De esta forma, con este modelo contribuimos a una descripción integral del nivel retórico-discursivo en español. El modelo es un recurso para generar propuestas didácticas de enseñanza de la escritura con evidencia textual.

Postulados del movimiento *escribir a través del currículum* (WAC, siglas en inglés, Bazerman et al., 2016), señalan que no se puede presuponer que se sabe cómo elaborar guías didácticas u otros textos

profesionales. Enseñar su escritura debe ser parte de los cursos disciplinares. Sus implicancias para el desarrollo de la escritura profesional y para los procesos de diseño instruccional, virtual o presencial es central. Una deriva del estudio es insertar la movida 4 como unidad de mayor frecuencia al elaborar guías didácticas, considerando que ofrecer información y espacio para los procesos de evaluación vinculados a la guía aporta al aprendizaje, a favor de procesos comprensivos y del pensamiento visible:

Quando hablamos de hacer visible el pensamiento, generalmente hablamos de las estrategias y procesos de pensamiento específicos que los estudiantes utilizan para construir una comprensión más profunda. Estos son los procesos que necesitan vivir en el centro de la actividad del aula y dirigir el trabajo de los profesores y los estudiantes. Mientras que hacemos visible el pensamiento –tanto el nuestro como el de nuestros estudiantes–, llamamos la atención sobre los mecanismos por los cuales los individuos construyen su comprensión (Ritchhart et al., 2014: 38).

Indagar en por qué la evaluación no se considera en los textos en análisis y de qué forma promoverlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es relevante. El corpus permite explorar las aulas y da evidencia para optimizar procesos de comunicación pedagógica y transparentar tareas que generan aprendizajes duraderos, por medio de un discurso instruccional claro y eficiente. Bhatia (2002) sugiere que en vez de usar la descripción genérica solo para caracterizar discursos, esta puede usarse como un recurso analítico para comprender y manipular realizaciones del discurso profesional, intergenéricas y multiculturales, en vez de mero modelo para la reproducción lingüística de formas convencionales.

La descripción genérica puede responder a necesidades contextuales variadas y cambiantes del sistema educativo. Si la guía didáctica como género migra a un objeto virtual de aprendizaje o se integra a entornos virtuales de aprendizaje (Londoño, 2011) permite que otros géneros surjan y posibiliten el traspaso de conocimientos entre profesionales y justifica el desarrollar competencias digitales en los profesores (Trigo y Santos, 2023) y la producción de textos dinámicos con recursos nuevos del género y la multimodalidad. Usar modelos retórico-discursivos funcionales con textos de las comunidades educativas contribuye en mejoras de procesos educativos en el aula.

CONCLUSIONES

Preguntarse cuál es la organización retórica-discursiva del género guía didáctica nos permitió describirla como género. Es un género común en ambientes educativos; posee rasgos prototípicos de naturaleza retórica discursiva, que expresan los propósitos comunicativos y se actualizan en el género, en cuanto a la organización retórica funcional, esta se compone de cuatro movidas y 14 pasos: *tópico, objetivo, indicador de logro, instrucciones y la actividad de aprendizaje en sí*. Del estudio emerge la evaluación del aprendizaje con carácter excepcional. Se trata de un género de interconexión con el aula, con los discursos disciplinares y con los de las respectivas didácticas en dominios específicos.

Este modelo puede ser un insumo para profesores y diseñadores instruccionales, por su estabilidad, flexibilidad y adaptación a propósitos y contextos de las comunidades educativas.. Así, la escritura de los docente se enriquece con criterios de las funciones comunicativas del análisis retórico del discurso (Manrique et al., 2019). Describirlo puede ampliar la manualística sobre escritura profesional en español en educación y orientar propuestas de alfabetización avanzada para docentes en formación y en aula. La formación docente requiere redactar y elaborar tareas de aprendizaje en la elaboración de discurso profesional. En este marco, ya existen iniciativas como la metodología TILT (*Transparency in Learning and Teaching in Higher Education*) de la Universidad de Urbana-Champaign (Winkelmes, 2023).

De este modo, caracterizar el nivel retórico-discursivo de la lengua española en recursos genéricos como el GDD, género que cruza niveles educativos como en la educación superior (Velásquez y Burdiles, 2021) es un aporte. Elementos emergentes: los recursos y artefactos multimodales (Vásquez-Rocca y Varas, 2019) que se despliegan al interior del género por su carácter instruccional. En este sentido, indagar en la naturaleza y funciones de lo multimodal en las guías didácticas para el aprendizaje puede ser valioso para definir estrategias de mediación docente y para situaciones autoinstruccionales. En definitiva, como analistas somos llamados a transferir conocimiento lingüístico, retórico y discursivo que impacte en las formación de profesores para el sistema escolar.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Enrique Sologuren se ha encargado de la conceptualización y diseño, adquisición de fondos, investigación bibliográfica, metodología,

tratamiento de los datos, análisis formal, escritura del manuscrito original, escritura, revisión y edición del artículo. Pamela Salazar se ha hecho cargo de la investigación bibliográfica, tratamiento de datos, análisis formal, escritura, revisión y edición del artículo. Domingo Naretto ha sido el responsable de la investigación bibliográfica, tratamiento de datos, análisis formal, organización de la presentación de los resultados, escritura, revisión y edición del artículo. Y Magdalena Vigneaux se ha hecho cargo de la investigación bibliográfica, tratamiento de datos, análisis formal, escritura, revisión y edición del artículo.

FINANCIACIÓN

Esta investigación fue financiada por el proyecto Fondecyt de Iniciación “Escritura especializada: Géneros discursivos, modelos retóricos y dificultades de producción textual en cinco ámbitos profesionales” ANID-Chile, número de referencia del proyecto n.º 11220619.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los 41 profesores del sistema escolar chileno que aportaron sus textos para el desarrollo de esta investigación en el ámbito de la escritura profesional pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Feijoo, Ruth (2004). “La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta ya distancia de la UTPL”. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 7(1-2), pp. 179-192. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1082>

Ávila Reyes, Natalia; Figueroa Miralles, Javiera; Navarro, Federico; Calle-Arango, Lina; Cortés Lagos, Ana María y Morales, Solange (2022). “¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en Pedagogía en Educación Básica”. *Calidad en educación*, (56), pp. 212-254. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n56/0718-4565-caledu-56-212.pdf> [30/30/2024]

Bhatia, Vijay (2002). “Applied genre analysis: A multi-perspective model”. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para*

- finés específicos (AELFE)*, (4), pp. 3-19. Disponible en: <https://hispadoc.es/descarga/articulo/2475932.pdf> [30/03/2024].
- Barba Martín, José y López Pastor, Victor (coords.) (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas para Primaria, Secundaria y Bachillerato*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethe, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, ed. Federico Navarro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Handle. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030> [30/03/2024].
- Bigi Osorio, Elisa; García Romero, Marisol y Chacón Guerrero, Edixon (2019). “¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios en Educación?”. *Zona próxima*, (31), pp. 25-55. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7161278> [24/03/2024].
- Cáceres, Pablo (2003). “Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable”. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), pp. 53-82. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>.
- Cambra Giné, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Christie, Francis (2003). “Young children’s writing: from spoken to written genre”. En Patricia Murphy, Michelle Selinger, Jill Bourne y Mary Briggs (eds.), *Subject learning in the primary curriculum. Issues in English, Science and Mathematics*. New York: Taylor & Francis, pp. 110-118. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203990247>.
- Creswell, John y Creswell, David (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications Inc.

- Errázuriz Cruz, María Constanza y Fuentes Monsalves, Liliana (2012). “Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC”. *Onomázein*, (25), pp. 287-313. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.25.14>.
- Figuroa Meza, Rosa Aura y Simón Pérez, José Rafael (2011). “Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)”. *Revista de investigación*, 35(73), pp. 119-148. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897797> [24/03/2024)].
- Flores Solano, Carol (2021). “Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares”. *Revista Educación*, 45(1), pp. 1-29. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>
- García Aretio, Lorenzo (2014). “La Guía Didáctica”. *Contextos universitarios mediados*, 14,5. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/260362665_La_Guia_Didactica [24/03/2024)].
- García Hernández, Ignacio y Cruz Blanco, Mercedes de la (2014). “Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo”. *Edumecentro*, 6(3), pp. 162-175. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu12314.pdf> [30/03/2024].
- Gómez, Aida (2017). “La importancia del guión instruccional en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje”. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(2), pp. 47-60. DOI: <https://doi.org/10.18359/ravi.2868>.
- Jarpa Azagra, Marcela (2019). “Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación inicial docente: la crónica del docente-directivo”. *Íkala*, 24(1), pp. 85-101. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>.

- Jarpa Azagra, Marcela y Becerra Rojas, Nelson (2019). “Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía”. *Logos*, 29(2), pp. 364-381. DOI: <https://doi.org/10.15443/RL2928>.
- Kanoksilapatham, Budsaba (2015). “Distinguishing textual features characterizing structural variation in research articles across three engineering sub-discipline corpora”. *English for Specific Purposes*, 37, pp. 74-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.008>.
- Londoño, Eliana (2011). “El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos”. *Revista Educación y desarrollo social*, 6(2), pp. 112-127. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.852>.
- Mallegas-Pavez, Mónica (2018). “La Guía de Ejercicio en el ámbito de la economía: niveles de procesamiento y artefactos multisemióticos”. *Logos*, 28(2), pp. 265-278. DOI: <https://doi.org/10.15443/RL2820>.
- Manrique Losada, Bell; Zapata Jaramillo, Carlos y Venegas Velásquez, René (2019). “Applying rhetorical analysis to processing technical documents”. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 41(1), e43382. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v41i1.43382>.
- Mejía, Luis (2013). “La guía didáctica: práctica de base en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión del conocimiento”. *Apertura*, 5(1), pp. 66-73. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443006.pdf> [30/03/2024].
- Parodi, Giovanni (ed.) (2008). *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso, EUV.
- Pimienta Concepción, Iván; Barbón Pérez, Olga; Camaño Carballo, Liset; González Reyes, Yanet y González Benítez, Sonia (2018). “Efectividad de un taller para docentes de diseño de recursos didácticos en el mejoramiento de la calidad de las guías didácticas”. *Educación médica superior*, 32(3), pp. 80-93. Disponible en: http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v32n3/a7_1407.pdf [30/03/2024].

- Pino Torrens, Ricardo y Urías Arbolaez, Graciela (2020). “Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿nueva estrategia?”. *Scientific*, 5(18), pp. 371-399. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>.
- Pustejovsky, James y Stubbs, Amber (2013). *Natural Language Annotation for Machine Learning: A guide to corpus-building for applications*. O'Reilly Media, Inc.
- Pustejovsky, James; Bunt, Harry y Zaenen, Annie (2017). “Designing Annotation Schemes: From Theory to Model”. En Nancy Ide y James Pustejovsky (eds.), *Handbook of Linguistic Annotation*. Berlin: Springer, pp. 21-72. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0881-2>.
- Quintanilla Espinoza, Angie (2016). “La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación”. *Estudios pedagógicos*, 42(2), pp. 285-298. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200016>.
- Ritchhart, Ron; Church, Mark y Morrison, Mark (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubio, Manuel (2011). “Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores”. *Literatura y Lingüística*, (23), pp. 123-140. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0716-58112011000100008>.
- Sabaj, Omar; Toro, Paulina y Fuentes, Miguel (2011). “Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español”. *Onomázein*, (24), pp. 245-271. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.24.11>.
- Segovia, Jesús Domingo; Gallego Ortega, José Luis; García Aróstegui, Ignacio y Rodríguez Fuentes, Antonio (2010). “Competencias comunicativas de maestros en formación del profesorado”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), pp. 303-323.

- Disponible en:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20673> [30/03/2024)].
- Swales, John (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John (2019), “The Futures of EAP Genre Studies: A Personal Viewpoint”. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, pp. 75-82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.01.003>
- Swales, John y Feak, Christine (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.309332>.
- Trigo Ibáñez, Ester; Jarpa Azagra, Marcela y Maraver Landero, Rocío (2022). “Creencias y actitudes de docentes chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo”. *Educação e Pesquisa*, 48, e257816. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248257816esp>.
- Trigo Ibáñez, Ester y Santos Díaz, Inmaculada (2023). “Virtual tools in the concept of reading of future teachers: a lexical exploration”. *Texto Livre*, 16, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41798>.
- Upton, Thomas y Cohen, Mary Ann (2009). “An approach to corpus-based discourse analysis: The move analysis as example”. *Discourse studies*, 11(5), pp. 585-605. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445609341006>.
- Velasco, Erlantz; Díaz-Iso, Ariane y Larruzea-Urkixo, Nerea (2022). “La voz del profesorado universitario en las guías docentes: un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura”. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 90, pp. 47-59. DOI: <https://doi.org/10.5209/clac.81306>.

- Vásquez-Rocca, Liliana y Varas, Magaly (2019). “Escritura multimodal y multimedial. Un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud en Chile”. *Perfiles educativos*, 41(166), pp. 21-39. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59211>.
- Velásquez, Lilian y Burdiles, Gina (2021). “Análisis multimodal de los principales géneros académicos en la formación del profesional y técnico en Enfermería”. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 85, pp. 211-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/clac.73548>.
- Winkelmes, Mary-Ann (2023). “TILT Higher Ed Examples and Resources”. Disponible en <https://tilthighered.com/resources> [30/03/2024].