

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**



UCSC

**“RACISMO Y DISCURSO PEDAGÓGICO: ANÁLISIS MULTIMODAL DE LOS
INICIOS DE UNIDAD EN TEXTOS ESCOLARES DE LENGUA Y
LITERATURA DE ENSEÑANZA MEDIA ENTREGADOS POR EL MINISTERIO
DE EDUCACIÓN”**

(FONDECYT 1170623)

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciadas en
Educación

Profesora Guía: Dra. Gina Burdiles Fernández

Integrantes: Valeria Coronado Ramírez
Catalina Muñoz Escalona
Constanza Ramírez Almarza
Jessica Seguel Aguilera

Concepción, junio de 2019

AGRADECIMIENTOS

Nuestros sinceros agradecimientos a todas las y los docentes que formaron parte de nuestro proceso educativo durante el paso por esta universidad. Un reconocimiento a nuestra profesora guía de tesis la Dra. Gina Burdiles, quien nos motivó a realizar esta investigación. Al Dr. Giovanni Parodi, quien confió en nuestro proyecto y nos entregó su apoyo para llevarlo a cabo. También y especialmente a la Dra. Rosa María Gutiérrez quien tuvo la gentileza y amabilidad de compartir sus conocimientos y ayudarnos en nuestro trabajo, aun sin conocernos personalmente.

A la Dra. Dominique Manghi, quien nos entregó su apoyo en un momento crucial de nuestro trabajo. A nuestras familias que han sido un pilar fundamental durante este proceso de investigación, quienes con amor, paciencia y comprensión nos motivaron hasta el final. A todas nuestras amistades por apoyarnos con sus buenos deseos y palabras motivadoras en aquellos momentos de cansancio. Y, finalmente, a todos aquellos que de una u otra manera contribuyeron a la realización de esta investigación, otorgándonos su ayuda desinteresada.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	19
2.1 EDUCACIÓN Y DISCURSO.....	19
2.1.1 DISCURSO PEDAGÓGICO.....	19
2.1.2 TEXTOS ESCOLARES.....	24
2.1.3 ESTUDIOS EN TEXTOS ESCOLARES.....	26
2.1.3.1 INVESTIGACIONES EN TEXTOS ESCOLARES CHILENOS.....	26
2.2 DISCURSO MULTIMODAL.....	29
2.2.1 EL ESTUDIO DE LO MULTIMODAL.....	30
2.2.2 EL CONCEPTO DE MULTIMODALIDAD.....	31
2.2.3 TEXTOS MULTIMODALES.....	33
2.2.3.1 MODALIDADES SEMIÓTICAS.....	34
2.2.3.2 RELACIONES INTERSEMIÓTICAS.....	36
2.3 IDEOLOGÍA Y DISCURSO RACISTA	36
2.3.1 DISCURSO IDEOLOGICO.....	37
2.3.2 RACISMO DISCURSIVO.....	40
2.3.3 ESTUDIOS DE ELEMENTOS IDEOLÓGICOS EN TEXTOS ESCOLARES.....	44

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	47
3.1.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
3.1.2 MÉTODO Y SU DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	48
3.2 CORPUS.....	48
3.3 ANALISIS PRELIMINAR.....	50
3.3.1 EXPLORACION EN TEXTOS ESCOLARES.....	51
3.3.2 SELECCION Y DELIMITACION DE CORPUS.....	51
3.3.3 CLASIFICACION DE LOS MODOS O MODALIDADES SEMIOTICAS Y ARTEFACTOS MULTIMODALES AL INTERIOR DE LOS INICIOS DE UNIDAD.....	52
3.4 DISEÑO DEL PROTOCOLO DE ANÁLISIS.....	58
3.4.1 ENFOQUE DESDE LA SEMIÓTICA SOCIAL.....	58
3.4.1.1 GRAMÁTICA SISTÉMICO FUNCIONAL.....	59
3.4.1.1.1 PROCESO.....	60
3.4.1.1.2 PARTICIPANTES.....	61
3.4.1.1.3 MODELOS LINGÜÍSTICOS DE REPRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	61
3.4.1.2 PRINCIPIOS COMPOSICIONALES DE LA GRAMATICA DEL DISEÑO VISUAL.....	63
3.4.2 CATEGORÍAS OPERACIONALES DEL RACISMO DISCURSIVO	66
3.5 ANÁLISIS DEL CORPUS DE TEXTOS ESCOLARES.....	67
 CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	 73
4.1 ARTEFACTOS MULTIMODALES.....	73

4.2 RACISMO DISCURSIVO EN SISTEMAS SEMIÓTICOS Y ARTEFACTOS MULTIMODALES.....	86
4.2.1 ANÁLISIS SEGÚN GRAMÁTICA SISTÉMICO FUNCIONAL.....	86
4.2.2 GRAMÁTICA VISUAL: DISPOSICIÓN COMPOSICIONAL.....	92
4.3 CATEGORÍAS DE RACISMO DISCURSIVO.....	97
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	101
5.1 CONCLUSIONES GENERALES.....	101
5.2 REFLEXIONES PEDAGÓGICAS.....	103
5.3 LIMITACIONES.....	104
5.4 PROYECCIONES.....	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
ANEXOS.....	115
ANÁLISIS DE CORPUS SEGÚN LA GRAMÁTICA SISTÉMICO FUNCIONAL DE M.A.K HALLIDAY (1994), POR NIVEL DE ENSEÑANZA MEDIA (ILUSTRACIONES Y CLÁUSULAS).....	116
ANÁLISIS DE CORPUS SEGÚN GRAMÁTICA VISUAL DE KRESS Y VAN LEEUWEN (2006), POR NIVEL DE ENSEÑANZA MEDIA.....	186

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, en Chile, ha ido aumentando la frecuencia y cantidad de migrantes provenientes de países latinoamericanos. Dicho fenómeno, que no es nuevo, ha exigido visualizar temáticas como la discriminación y el racismo desde perspectivas más críticas y humanas tanto para el Estado como para la ciudadanía. En el contexto nacional, no abundan investigaciones que aborden el racismo en su línea discursiva, en especial ligado al ámbito educativo y a los instrumentos que forman parte del quehacer pedagógico, como los textos escolares.

Por otra parte, para considerar los textos escolares como un objeto de indagación, es necesario comprender su naturaleza multimodal, es decir, que el texto se compone de distintos modos semióticos (Parodi, 2010) los cuales, en conjunto, construyen significados que pueden ir desde los procesos subyacentes en el sistema visual (ilustraciones), verbal (cláusulas) (Halliday, 1994), o bien, en el diseño visual espacial (Kress y Van Leeuwen, 2006).

En las últimas dos décadas, uno de los focos de interés sobre los textos escolares los examina como instrumento de transmisión de modelos, convicciones e ideologías (Ruiz y Vallejo, 1999). Para Minte y González (2015), las relaciones de poder que existen en la sociedad se manifiestan en el currículum oficial y también se reflejan, reproducidas, en los textos escolares. En este contexto, se hace relevante visibilizar el contenido no neutral expuesto

en los textos escolares, en los componentes verbales y no verbales de la configuración discursiva; en especial, los contenidos racistas, los que han sido escasamente estudiados en Chile.

El propósito de esta investigación es analizar, desde la perspectiva multimodal, la eventual presencia de racismo discursivo en los inicios de unidad de textos escolares de Enseñanza Media de Lengua y Literatura del año 2018 entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Para ello, se realizó un análisis Semiótico Social considerando la Metafunción Ideacional de Halliday (1994) y la Gramática del Diseño Visual de Kress y Van Leeuwen (2006). El tipo de investigación realizada tuvo un carácter exploratorio, por lo tanto no existe una hipótesis previa al análisis. Sin embargo, resultados de investigaciones anteriores permitieron levantar supuestos de investigación que se confirman en este estudio.

En el primer capítulo, Planteamiento del problema, se expondrán las interrogantes que guían esta investigación y los objetivos con los que se intenta responder a ellas. En el segundo capítulo, correspondiente al Marco Teórico, se presentarán los lineamientos teóricos que fundamentan los focos principales de la indagación. Luego, en el capítulo tres, titulado Marco Metodológico, se describirá de forma ordenada y organizada el proceso realizado para la selección y el análisis del corpus. Posteriormente, se encontrará el capítulo Resultados y Discusión, en donde se plantearán los hallazgos del análisis y se

responderá a las preguntas de investigación. Finalmente, en el capítulo cinco, se exponen las conclusiones finales a las que se llegó y las proyecciones de la investigación que pudieran dar origen a nuevas líneas de estudio.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El arribo de población migrante a Chile no es un fenómeno nuevo; sus orígenes se remontan hacia 1845 a partir de una iniciativa gubernamental que buscaba por medio de “la Ley de ‘inmigración selectiva’ (...) aumentar el número de europeos en el sur del país. Se trataba de colonizar los territorios del sur con el propósito de traer el progreso y ‘mejorar la raza’ ” (Tijoux, 2017a:2). Desde entonces, los flujos migratorios hacia el territorio han ido variando en cantidad y procedencia, así como también en el grado de aceptación o rechazo por parte de la población. Sin embargo, no es hasta finales del siglo XX que este fenómeno comienza a ser catalogado como una problemática (Tijoux. 2017a), dejando en evidencia conductas discriminatorias racistas cuyos orígenes tienen relación con el proceso de colonización del territorio, el eurocentrismo y el concepto de raza.

El discurso racista en Chile, cuyo foco de discriminación han sido los pueblos indígenas, se ha volcado en los últimos años hacia la población migrante, específicamente hacia personas de procedencia latinoamericana, quienes abandonan sus países “movidos por la pobreza y/o las persecuciones, (...). Se trata de mujeres y hombres que buscan subsistir y aportar a sus familias, pero que son objeto de racismo y xenofobia” (Tijoux, 2014:284). Tales prácticas de discriminación provienen tanto de ciertos grupos sociales como del aparato

estatal chileno; así lo han declarado y difundido diversos medios internacionales de noticias

como la BBC, que afirma que en Chile hay xenofobia contra la “raza” negra, que las élites ocultan la ascendencia africana en la sociedad (...). O como el diario inglés *TheGuardian*, que hace un crudo análisis sobre nuestra situación migratoria cuyas políticas compara con las de Donald Trump (Tijoux, 2017c:13).

Pero, sin duda, una situación que marcó este panorama, fue la muerte de la ciudadana haitiana Joan Florvil (ocurrida en septiembre del 2017) quien, tras ser falsamente acusada de abandonar a su hija, fue detenida y mantenida alejada de esta, lo cual desencadenó un trágico final. Este hecho, “expresó las consecuencias que puede llegar a tener la discriminación práctica, más allá de las intenciones de los actores involucrados” (INDH, 2017:32).

El caso de Joan y otros tantos vinculados al racismo práctico, cobran notoriedad al momento de contrastarlos con las últimas cifras del Informe Anual (2017) sobre la situación de los Derechos Humanos en Chile, en específico el apartado que aborda la manifestación de la discriminación racial en el territorio, el cual señala que

resulta preocupante que gran parte de la población haya presenciado o sabido, al menos una vez de hechos contra inmigrantes como menosprecio (76%), burlas (78,3%),

intimidaciones (66,5%), escupitajos (54,2%), insultos (79,8%), golpes (69,5%), agresiones sexuales (44,5%), apuñalamientos (58,7%) y asesinatos (51,9%). Estas cifras tienden a acentuarse entre la población joven, los segmentos socioeconómicos más bajos (INDH, 2017:28).

Frente a esta situación, el informe es claro en recalcar la importancia que adquiere en el ámbito educativo la tarea de erradicar las prácticas discriminatorias. Por lo tanto, en este documento, se hace un fuerte llamado al Ministerio de Educación (MINEDUC) para que “desarrolle iniciativas con un enfoque intercultural, que favorezca una integración sin discriminaciones hacia los niños y niñas de diversos orígenes étnicos y nacionales. Esto con la finalidad de brindarles protección contra el abuso y la discriminación” (INDH, 2017:217). De este modo, el Informe (INDH) enfatiza el rol que cumple dicha institución educativa, pero también hace un llamado a revisar todas las prácticas discriminatorias que pueden subyacer en los diversos aspectos que convergen en el plano educativo, como lo son el discurso pedagógico y los textos escolares.

Desde hace varias décadas, los textos escolares se han convertido en el foco de interés de diversos campos disciplinarios. Ello, debido a que estos “han constituido un objeto privilegiado de indagación, conformando un corpus empírico a partir del cual plantear y dar respuesta a diferentes interrogantes”

(INADI, 2016:19). En este aspecto, el énfasis se ha centrado en el tratamiento otorgado al interior de ellos a ciertos segmentos de la población que, por diversas razones, han resultado históricamente marginados o invisibilizados. Este interés y preocupación por estudiar los textos escolares, se remonta al periodo de entreguerras en Europa “Y se profundiza después de la Segunda Guerra Mundial, la UNESCO incentivó la revisión de textos con el objetivo de contribuir a la comprensión mutua y la reconciliación de los adversarios de guerra.” (INADI, 2016:19). En Latinoamérica, algunos países como México (Riobó, 2017), Argentina (INADI, 2016) y Colombia (Beltrán, 2016), han venido generando investigaciones sobre textos escolares para cuestionar la construcción discursiva de segmentos como las mujeres, población indígena y afrodescendiente.

En Argentina, El Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, INADI, publicó en 2016 la investigación “Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos. Por una educación inclusiva y no discriminatoria”, en donde evidenció que los textos escolares promueven ciertos estereotipos, que están ligados a una preferencia física, de género, de religión, raza, entre otras. Dentro de sus conclusiones, señala la necesidad de que en los textos escolares se erradiquen prejuicios y estereotipos discriminatorios, para así poder promover los derechos humanos.

Otras líneas investigativas, como las desarrolladas en Colombia, han colocado su interés en la didáctica de las ciencias biológicas, principalmente en “analizar los contenidos de los textos escolares de ciencias naturales con el fin de identificar manifestaciones racistas o discriminatorias que se configuren desde el “concepto biológico de razas humanas” (Beltrán y Molina, 2016:1726), a partir de lo cual cuestionan el concepto de racismo científico que sigue vigente en educación.

En el contexto nacional, el ámbito investigativo no dista mucho del panorama latinoamericano. Los resultados de estudios en esta línea permiten observar la existencia de un discurso discriminador al interior de los textos escolares, como es el caso de las Ciencias Sociales, en donde el discurso eurocentrista invisibiliza a las comunidades indígenas (Altamirano, Godoy, Manghi y Soto, 2014) y excluye el rol de las mujeres (Minte y González, 2015). Otros elementos que han sido denunciados son la presencia de racismo y sexismo en textos escolares para la enseñanza del Inglés (Amaya y Mardones, 2010), y la promoción de un discurso estereotipado y sexista al interior de textos escolares de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media (Gallardo, 2013).

La normativa antidiscriminación chilena, que incluye sancionar prácticas relacionadas con discursos de odio como el racista y el sexista en todos los ámbitos sociales, tiene como precedente el brutal ataque y posterior muerte de Daniel Zamudio, crimen ocurrido en 2012 y que adquirió la categoría de odio

por tratarse de un ataque motivado por la intolerancia hacia una orientación sexual diferente. Este hecho, que culmina con la promulgación en Chile de la Ley 20.609, marca un precedente en lo que respecta a instaurar mecanismos eficaces contra la discriminación arbitraria (Jara, 2017); en especial, por enfatizar el repudio hacia cualquier acto que esté fundado “en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia,…” (Art. 2° de la Ley 20.609, citado en Jara, 2017:102). En consecuencia, la discriminación por motivos de raza, etnia o nacionalidad será sancionada bajo esta ley, algo que es fundamental a propósito del fenómeno migratorio y el modo en que se genera la integración del “otro”, incluso en ámbitos como el educativo.

Si bien Chile aparece como miembro asociado a la Declaración de los Derechos Humanos (1948), “hasta la fecha podemos afirmar que no existe en nuestro sistema jurídico una normativa que sancione el discurso de odio o racista, aunque esta prohibición cumpliría el estándar exigido por los tratados internacionales.” (Jara, 2017:99). Pese a este panorama legal, en el ámbito educativo es posible evidenciar el interés por integrar el concepto de diversidad al currículum nacional, y con ello la preocupación por la discriminación y la inclusión.

La Ley de Inclusión 20.845 (2015) señala que todos los estudiantes tienen el derecho a recibir una educación de calidad, resolviendo principalmente

problemas económicos y socioculturales. Asimismo, se encarga de resolver problemas de tipo discriminatorio, tal como lo refleja la ley en su artículo número 1, norma f:

El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes (MINEDUC, 2019:1)

Esto implica que, se deben tener en cuenta todas las diferencias del alumnado y promover la inclusión de la diversidad. No obstante, pese a la normativa señalada, sigue existiendo un vacío en el ámbito educativo, principalmente en lo que respecta al racismo discursivo y sus posibles manifestaciones desde instrumentos institucionales como los textos escolares.

Los textos escolares no son objetos estáticos, ellos han ido renovando sus formas y modos de ser leídos con arreglo a las necesidades de las nuevas generaciones. Esta evolución de la lectura da paso a los textos multimodales, los cuales representan un gran desafío tanto para un docente como también para un estudiante, en especial porque a través de las distintas modalidades se pretende contribuir en la construcción del significado (Boudon & Parodi, 2014). Según Martínez (2007), “podemos definir un texto multimodal/multimedial como aquel en el que encontramos más de un modo de comunicación: verbal, visual,

musical, etc.” (p. 28). En este sentido, es de gran importancia comprender que las construcciones multimodales no son neutras, ni carentes de conflictos, o accesorias de la textualidad. “La multimodalidad se enfoca en el panorama amplio, observando la multiplicidad de recursos que utilizamos para crear significado en las prácticas pedagógicas y didácticas en nuestra cultura” (Manghi, 2012:5). Por lo tanto, podemos decir que en esta construcción multimodal hay ideología implícita, estereotipos sociales, prejuicios, concepciones y visiones del mundo. Sin duda, los textos escolares “son portadores de modelos sociales y, querámoslo o no, cumplen una evidente función ideológica” (Pérez y Gargallo, 2007:3)

En virtud de lo expuesto, surge la necesidad de indagar sobre la posible presencia de componentes ideológicos no inclusivos o discriminatorios, como el racismo discursivo, en los textos escolares distribuidos y autorizados por entes institucionales como el MINEDUC. En especial, al centrarse en la asignatura de Lengua y Literatura, una disciplina presente en todos los niveles de escolaridad y que, pese a ello, ha sido escasamente abordada desde una perspectiva crítica y multimodal del discurso. Esta indagación conlleva cuestionar y repensar cuál es el foco que los organismos gubernamentales están configurando para una de las instancias principales de socialización humana, es decir, visualizar de qué forma se están articulando los significados que serán aprendidos por los y las estudiantes en un momento en que en el país adquiere relevancia la inclusión del otro, como es el caso de los migrantes.

En base a todo lo expuesto anteriormente, este estudio está motivado por las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Los textos escolares de enseñanza media de Lengua y Literatura, entregados por el MINEDUC, promueven el racismo discursivo a través de sus inicios de unidad?
- 2) ¿Qué sistemas semióticos o artefactos multimodales contribuyen con mayor contenido ideológico no neutral en la construcción multimodal de cada inicio de unidad?
- 3) ¿En qué nivel/es de escolaridad se evidencia mayor presencia de componentes ideológicos racistas?

Para responder las preguntas de investigación, en este estudio nos hemos fijado los siguientes objetivos:

- Objetivo general: Analizar desde una perspectiva multimodal la posible presencia de racismo discursivo en los inicios de unidad de textos escolares de Enseñanza Media de Lengua y Literatura del año 2018 entregados por el Ministerio de Educación.

Para alcanzar el objetivo recién mencionado, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir los sistemas semióticos y artefactos multimodales presentes en los Inicios de Unidad de los textos escolares de Enseñanza Media de Lengua y Literatura.
- 2) Identificar elementos racistas discursivos en sistemas semióticos y artefactos multimodales en los Inicios de Unidad de textos escolares de Enseñanza Media de Lengua y Literatura entregados por el MINEDUC.
- 3) Comparar la incidencia de racismo discursivo en los Inicios de Unidad de los distintos niveles de escolaridad

Este estudio se realiza a partir de los siguientes supuestos de investigación:

- 1) Los textos escolares contribuyen a la formación valórica y social de los estudiantes.
- 2) El discurso, en su calidad de tal, conlleva un componente ideológico.
- 3) Los textos escolares, que forman parte del discurso pedagógico, incorporan componentes ideológicos que pueden no ser neutros

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Para los efectos de este apartado, se comenzará por explicar el concepto de discurso pedagógico, poniendo énfasis en uno de los instrumentos didácticos que encauza el foco investigativo, a saber, los textos escolares. Posteriormente, se dará cuenta de los aspectos teóricos claves que definen y caracterizan la multimodalidad. Por último, se profundizará en una problemática social que posee una fuerte raíz en los discursos ideológicos, esto es, el racismo, en especial al situarlo en el contexto del discurso pedagógico, como es el caso de los textos escolares.

2.1 Educación y Discurso

En la práctica educativa, se pone en ejercicio el discurso de los docentes, el que actúa junto con otros mecanismos comunicativos a fin de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.1 Discurso Pedagógico

Los autores Molero de Cabeza y Cabeza (2007) coinciden en que el término discurso es complejo de definir debido a la utilización que se le ha dado para referirse a distintas ideas. El concepto de discurso se aborda desde diferentes perspectivas. Desde una perspectiva semántica, el discurso se define como “el resultado de la utilización de diversos componentes por parte del hablante: referencial, cognitivo, intencional, lingüístico, contextual; y que además puede aparecer acompañado o en correlación posible con otros sistemas

semiológicos (gestos, proxémica, ilustraciones, sonidos, etc.)” (Pottier, 1992: 81). De esto se desprende que el discurso posee una intención específica con la cual es elaborado, un contexto al cual responde, una realidad que representa y una estructura particular.

El discurso enfocado a la pedagogía y a la educación se denomina discurso pedagógico; Bernstein y Díaz (1985) lo definen como “un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes” (p.3). En general, este tipo de discurso está asociado a la práctica pedagógica, a la adquisición y bajada de conocimiento por parte de un docente a los estudiantes añadiendo, además, una necesaria recontextualización del espacio, del conocimiento y de los adquirientes, lo que quiere decir que este tipo de discurso engloba a toda práctica docente y forma de aprendizaje por parte de un educador a sus educandos. En la construcción y emisión del discurso pedagógico, influyen varios factores, tales como la formación docente, las capacitaciones del educador, el marco regulador de la enseñanza, las normativas del Estado, las familias detrás de los sujetos de enseñanza, entre otros.

El discurso pedagógico, según Bernstein y Díaz (1985), se rige por reglas distributivas, de recontextualización y de evaluación que se relacionan entre sí; la primera de ellas establece las relaciones entre poder, grupos sociales y conciencia, es decir, especializan y median el discurso pedagógico; la

segunda fija límites entre la transmisión, el discurso y a quién va dirigido; la última regla relaciona aspectos de edad, contenido, contexto, espacio, adquisición y transmisión, que llegan a la evaluación continua en la práctica pedagógica. Además, el discurso pedagógico se construye basado en tres contextos: el primario, que responde a la producción del discurso (proceso en el que se desarrolla, modifica y crea); el secundario, que alude a la reproducción (selección de códigos y modalidades), y el último, contexto recontextualizador, que se refiere a la recolocación del discurso, en donde se consideran los agentes, la práctica y el contexto (Bernstein y Díaz, 1985).

Alarcón (2006), por su parte, denomina a este discurso como Discurso Profesional Docente y considera dentro de él, no solo la práctica dentro del aula y la labor del docente, sino que añade, además, los textos utilizados para el conocimiento y las distintas formas o modos en que estos se encuentran:

El Discurso Profesional Docente corresponde a los textos que produce y recibe un(a) profesor(a) para el desempeño de su labor docente, (...) ya sea en modalidad oral, escrita o multimodal. También, pertenecen al “Discurso Profesional Docente” aquellos textos especializados para la formación docente de especialidad vinculados al qué enseñar y los textos de formación sobre las disciplinas que investigan y se especializan en cómo enseñar, y que se incluyen como investigaciones referidas a “Educación” (Alarcón, 2006:161-162)

De acuerdo con Alarcón (2006), los textos escolares se enmarcan dentro del Discurso Pedagógico, ya que conforman el qué enseñar o los contenidos que se abordarán dentro de los diferentes niveles educativos.

Tanto la práctica pedagógica como el texto escolar funcionan de manera conjunta dentro del aula, de modo que el texto escolar facilitado por el MINEDUC adquiere una relevancia aún mayor respecto a qué se está enseñando a los estudiantes y cuál es la forma en que el docente discrimina y aborda los contenidos que están presentes.

La década del 2000, aportó una fuerte tendencia por analizar los aspectos constitutivos del discurso pedagógico, luego de situar los parámetros heredados de las investigaciones de Basil Bernstein, en las que relaciona “el lenguaje y la forma de hablar con los sistemas educativos y las relaciones de poder” (Giddens, 2009:884). Estudios más recientes, abordan el discurso pedagógico específico de las disciplinas que forman parte del currículum.

En España, García, Jiménez y Anguera (2016) estudiaron el Discurso Pedagógico de Educación Física y, concluyeron que en este discurso predomina el uso de la estrategia de demandas de información (preguntas) sobre otras estrategias. En un contexto más cercano, Sabich (2017), desde un enfoque sociosemiótico y con interés en el discurso pedagógico, analiza, en Argentina, un capítulo de un programa infantil llamado “La asombrosa excursión de Zamba” con el fin de encontrar las representaciones discursivas

de los genocidios históricos. Sus hallazgos reportan el predominio del resumen biográfico (simplificador y paródico), uso de figuras icónicas (condensación de la población perseguida) y las explicaciones (memorísticas y no incitadoras a la reflexión), por lo que “el discurso pedagógico “ornamenta” la crudeza del hecho traumático fundamentalmente desde lo técnico, para hacer de la narración audiovisual algo “tolerante” (Sabich, 2017:93).

En Chile, la investigación sobre discurso pedagógico o textos escolares es más escasa. Manghi y Badillo (2015) utilizaron el Enfoque Multimodal, la Lingüística Sistémico Funcional y la Teoría de la Valoración, con el fin de dilucidar el modo semiótico o forma en que el docente de Historia enseña durante sus clases. Esta investigación evidenció que hay distintos métodos y formas usadas por el docente de esta disciplina para instruir; entre ellos, el uso de mapas, listados y líneas cronológicas, que van colaborando al aprendizaje. Otro estudio es el de Oteíza y Pinuer (2016), el que se enfoca en analizar, en textos de Historia, el valor de las representaciones en el período de dictadura, en relación a los Derechos Humanos. Los autores utilizan la Teoría de la Valoración y el Análisis Intersemiótico; concluyen que la violación a los Derechos Humanos se aborda desde un punto de vista lejano y central, sin considerar actores, la represión y sin algún tipo de reflexión.

Pese a las investigaciones realizadas en el contexto nacional, los estudios sobre el discurso pedagógico en el área de Lenguaje son escasos, y no suelen considerar el material didáctico utilizado por los docentes y entregado

por el MINEDUC, tales como los textos escolares de enseñanza media.

El presente estudio se enmarca en la perspectiva de discurso pedagógico que plantea Alarcón (2006), ya que amplía el panorama educativo del discurso y centra su interés en los textos escolares.

2.1.2 Textos Escolares

No existe una forma única para referirse a los “Textos escolares”. También se hace referencia a ellos como “manuales escolares”, “libros de texto” o “texto del estudiante”. Por lo tanto, se puede concluir que el concepto es de carácter polisémico, es decir, tiene más de un significado y todo depende del contexto en el que se utilice.

Al respecto, Martins (2006) en Altamirano, Godoy, Manghi y Soto (2014) indican que “el texto escolar se entiende como un artefacto cultural, el cual contiene un ensamblaje de recursos semióticos particulares dependiendo de la disciplina que se presente” (p.266); en este sentido, los textos escolares varían según la especialidad y su contexto de producción.

Además, estos autores mencionan que el texto escolar “se constituye como un elemento mediador de las interacciones discursivas entre los diferentes sujetos que construyen conocimiento acerca de historia en la escuela: autores, científicos, divulgadores, profesores y alumnos, articulando diferentes voces y horizontes sociales y conceptuales” (Altamirato et al., 2014:266)

Ambas referencias apuntan al texto escolar como un instrumento mediador

entre la disciplina que presenta y la construcción de conocimiento que se genera a través de los artefactos utilizados.

Como se mencionó anteriormente, los textos escolares son importantes en la docencia por la información que entregan, tal como señala Romero (2011), quien los presenta como “una condensación de la sociedad que los produce, están determinados histórica y geográficamente, pueden verse como un producto de consumo, un soporte de los conocimientos escolares, un vehículo de un sistema ideológico y cultural, y un instrumento pedagógico” (p.11).

Se puede añadir a lo anterior, que el rol de los textos escolares en el ámbito de la educación siempre ha sido fundamental, debido a su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Además, posee un valor pedagógico tan alto que tiene la función de ser un instrumento que apoya la práctica docente “al momento de planificar, preparar y desarrollar sus clases” (MINEDUC, 2008:3). Los textos escolares son transmisores de creencias, valores, dimensiones morales y éticas.

Desde su configuración, se presentan como un material producido desde algún punto de vista, por lo que se hace evidente que de estos se pueda extraer ciertos lineamientos y/o ciertas pautas para la lectura. En ese sentido, tal como mencionan Pérez y Gargallo (2007)

son portadores de modelos sociales y, querámoslo o no, cumplen una evidente función ideológica. Contienen visiones del

mundo, de la sociedad y de los diferentes grupos sociales que la integran, del ámbito del trabajo y del ocio, de los papeles que se espera que jueguen los colectivos y las personas en función del sexo, la edad, la raza, la cultura, etc.(p.3)

2.1.3 Estudios sobre Textos Escolares

El interés y preocupación por la investigación en textos escolares tiene su origen en la primera parte del siglo XX, de forma específica, durante el periodo entre guerras en Europa y después de la Segunda Guerra Mundial. INADI (2016) explica que UNESCO, con el objetivo de apoyar una mutua comprensión y una futura reconciliación de los adversarios, logró incentivar una revisión de los textos que en esa época estaban siendo proporcionados.

2.1.3.1 Investigaciones en Textos Escolares Chilenos

En nuestro país, los estudios no son muy diferentes a los que se han realizado en Latinoamérica, puesto que los cuestionamientos o problemas que ocupan a los investigadores son muy similares. Por lo general, los estudios en textos escolares consideran temas relacionados con la dictadura ocurrida en el país o respecto al tratamiento de la cultura Mapuche u otros pueblos originarios.

Con interés en Textos Escolares de Historia y Geografía, Smith (2010) realizó una investigación desde una perspectiva multicultural sobre la subalternidad de la cultura Mapuche, en una serie constituida de tres tomos, Historia y Ciencias Sociales (1º, 2º y 3º medio) de Editorial Santillana. En esta

investigación, se afirma que los manuales escolares desempeñan un papel muy importante al determinar “lugares de autoridad”. Al concluir, la autora señala que la multiculturalidad “pretende reconocer la diversidad cultural de la nación, asegurando la legitimidad de la existencia de distintas identidades (...) en un solo Estado” y que el modelo chileno multicultural “no llega a establecer espacios discursivos, políticos y económicos que correspondan a dicha diversidad” (Smith, 2010:16). Por otra parte, agrega, que al pueblo Mapuche se le ha negado la oportunidad de autorrepresentarse de forma política o simbólica y que el Estado chileno no ha extendido este reconocimiento a través de los Textos Escolares de Historia y Geografía que distribuye.

Orientados por el interés en el tipo de recursos no verbales presentes en textos Escolares Chilenos de Lenguaje y Comunicación, Pereira y González (2011), buscan describir la relación entre lo verbal escrito y lo icónico dentro de Textos Escolares utilizando la metodología MADETEC (Modelo de Análisis Descriptivo de Textos Escolares) la cual se enfoca en distintos aspectos Multimodales presentes en el Texto Escolar. El estudio reveló los tipos de imágenes detectadas al interior de los textos escolares y las funciones que estas cumplen. Los hallazgos indicaron que poco más del 50% eran elementos no verbales ilustraciones; al respecto, los autores concluyeron que “la utilización de las ilustraciones se debe a que los fenómenos que ocurren en la vida cotidiana son más sencillos de captar por este tipo de imágenes, (...) y, por lo tanto, recrear las situaciones comunicativas u otras” (Pereira y

González, 2011:172). De forma complementaria, el estudio también arroja la relación que tienen los distintos tipos de imágenes con los géneros discursivos presentes en el Texto Escolar; y se concluye que las imágenes están más presentes en el género “actividad”, tanto en quinto como en sexto básico.

Con interés en la comprensión multimodal, Manghi (2013) indaga en la diversidad de recursos que se utilizan en Textos Escolares. Para ello, exploró a partir de una Unidad de contenido de cuarto básico correspondiente a la asignatura de Ciencias Sociales en textos de Colegios Subvencionados, cómo es interpretado el material gráfico por los estudiantes, según la Semiótica Social. A través de guías de trabajo en el aula, la autora busca, principalmente, que con los diferentes recursos semióticos, los estudiantes creen significado, esto es, lean qué está comunicando determinada imagen en aquel contexto. El foco de esta investigación es estudiar la importante interacción que se da entre el recurso o modo verbal y los demás recursos o modos capaces de crear significado, en los textos multimodales o multisemióticos. La autora hace hincapié en que el docente actúe como mediador entre los estudiantes y el texto multimodal; y de esta forma, potenciar una buena comprensión de los textos. En su estudio, la autora concluye que, “para alcanzar la alfabetización y poder aprender a partir de la lectura de textos multimodales, éstos deberían favorecer y no obstaculizar el aprendizaje de todos los estudiantes.”(Manghi, 2013:13), por lo que se requiere de un docente o mediador preparado para potenciar el aprendizaje a través de textos multimodales.

Avanzando en la misma línea investigativa, Manghi, Altamirano, Godoy y Soto (2014) estudian los Textos Escolares de Historia y Geografía, con interés en conocer cómo se configura el concepto de “Pueblos Originarios” mediante los recursos que utiliza el texto para referirse a ellos. El estudio se enfoca en el nivel de quinto básico, y en los “Inicio de Unidad”. Tras el análisis, los resultados indican que las imágenes presentes en el texto muestran a los pueblos originarios como ausentes, sin voz en su propia historia, debido a que siempre se cuenta desde la perspectiva del conquistador. A juicio de los autores, “la representación más común corresponde a un pueblo sometido y mudo (...) así se significa un concepto de pueblo originario ausente, extinto.”(Manghi, Altamirano, Godoy y Soto (2014:15).

Avanzar en el conocimiento de cómo se recontextualiza el significado en los Textos Escolares es relevante por el rol social que cumplen los mismos, ya que, como lo estipula el MINEDUC (2008), “en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural, el texto representa un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural para las familias” (p. 3).

2.2. Discurso Multimodal

El análisis del discurso multimodal es considerado una línea disciplinar emergente en el área de estudios del discurso. Los términos que generalmente se utilizan para referirse a este concepto son “multimodalidad”, “análisis multimodal”, “semiótica multimodal” y “estudios multimodales”. Su

campo de estudio abarca la teoría y el análisis de los recursos semióticos y su interacción en el texto.

Según O'Halloran (2011), el análisis del discurso multimodal "...amplía el estudio del lenguaje *per se* al estudio del lenguaje en combinación con otros recursos, tales como las imágenes, el simbolismo científico, la gestualidad, las acciones, la música y el sonido" (p.76). Esto lleva a que el estudio sobre la multimodalidad sea muy amplio y comprenda áreas tan diversas como el cine, la publicidad, la fotografía, la pintura (Kress, Leite-García y Van Leeuwen, 2008); los medios de comunicación como Internet (Pardo, 2012) y también la televisión (O'Halloran, 2011).

2.2.1 El Estudio de lo Multimodal

Stöckl (2004) afirma que la multimodalidad es el "descubrimiento tardío de lo obvio" (p.9), esto quiere decir que el proceso de comunicación ha sido siempre más bien multimodal que monomodal.

Si bien es cierto que la multimodalidad ha estado presente en eventos comunicativos humanos desde siempre, su estudio ha tenido auge durante el siglo XX, debido a los grandes cambios sociales y culturales ocurridos en esta época. Han influido, además, el gran desarrollo de los avances tecnológicos junto con los medios de comunicación masivos que, de manera evidente, cambiaron la manera en que las personas leen, escriben y se comunican.

Esta nueva área de investigación fundamenta su línea de estudio en la

Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1985), la cual se circunscribe dentro del enfoque de la Semiótica Social, reformulada por Hodge y Kress (1988) quienes postulan que

la construcción de significado no solo se limita al modo lingüístico. Estos autores analizan cómo la cultura -y en especial la ideología- se proyecta a través de distintos sistemas semióticos como las imágenes, los gestos, la mirada, la postura, entre otros que están a disposición de los sujetos y que les permiten construir significados y comunicar en contextos sociales y culturales específicos (Citado en Gladic y Cautín-Epifani, 2016:360)

2.2.2 El concepto de Multimodalidad

Tradicionalmente, el estudio del discurso visual fue relegado a un segundo plano y se le concedió mayor importancia al discurso verbal. Esta perspectiva cambió a partir de los estudios del discurso. Al respecto, Van Dijk (2003:28) sostiene que

El aspecto visual del discurso a menudo fue omitido (y todavía lo es) en los estudios del discurso. Sin embargo, la disciplina hermana de la lingüística, la semiótica (estudio de los signos), hace hincapié en que un análisis de las dimensiones visuales del discurso resulta indispensable, especialmente en estos tiempos

de comunicación multimedial o multimodal.

Como se ha señalado, la consideración de lo multimodal se ha hecho más necesaria ante la dinámica evolución de las diferentes formas de crear y acceder al conocimiento basadas en las imágenes, los gestos, la música, los movimientos, la animación y otros modos de representación que operan en conjunto y de forma cohesionada.

Otro de los autores que han referido al concepto de multimodalidad, la definen como “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (Kress y Van Leeuwen, 2001:12). Por su parte, Farías (2004) añade que esta perspectiva incluye interpretaciones de los diversos códigos (imágenes, diagramación, colores, tamaños, sonidos) que participan en la representación textual.

Para la autora Mangui (2012) “El concepto de multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo” (p.15), esto quiere decir que para construir significado es necesaria la interacción que realiza el sujeto con los modos o recursos que se presentan en un texto. Otro autor que considera el término y añade otros elementos, señala que “multimodal refers to communicative artefacts and processes which combine various sign systems (modes) and whose production and reception calls upon the communicators to semantically and formally interrelate all sign repertoires present” (Stockl,

2004:9). De lo anterior, se desprende que para producir y comprender un mensaje multimodal, es necesario considerar todos los sistemas multimodales que se articulan en la conformación de significados.

Asimismo, es importante destacar que el lenguaje ha sufrido cambios significativos debido al uso progresivo y generalizado de la tecnología en distintas áreas, incluyendo el ámbito pedagógico, lo cual ha exigido avanzar desde la comprensión monomodal hacia la multimedial y multisemiótica. De acuerdo con esto, González (2013) explica que “La importancia del concepto de multimodalidad al momento de pensar las prácticas de enseñanza en los contextos de aprendizaje escolar, radica en el surgimiento de nuevos modos de representación y comunicación que significan un cambio de paradigma en la alfabetización.”(p.93).

2.2.3 Textos Multimodales

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se considera que un texto es multimodal o multisemiótico cuando está estructurado por imágenes, colores, sonidos y diagramas, elementos que en su conjunto ayudan a establecer el significado del mensaje que se desea transmitir. Para Martínez (2007)

Es evidente que vivimos en una sociedad en la que predominan los elementos multimedia, por lo que los textos que nos rodean suelen estar compuestos de dos elementos (dos media o modos): el lingüístico (la lengua) y el visual (fotografías, diagramas, etc.). Todo

ello configura el texto, por lo que hemos de concebirlo como una unidad de significado; de ahí que podamos definir un texto multimodal/multimedial como aquel en el que encontramos más de un modo de comunicación: verbal, visual, musical, etc. (p. 28),

2.2.3.1 Modalidades Semióticas

Los autores Kress y Van Leeuwen (1996, 2001) mencionan que

Los textos multimodales utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluye diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido (Citado en Pérez 2013:14)

Kress (2009), precisa que una modalidad es un recurso para la creación de un significado configurado socialmente y determinado por la cultura. Según este autor, algunos ejemplos de modalidades utilizadas normalmente para la representación y la comunicación son imagen, escritura, diseño de página, música, gestualidad, habla, imagen en movimiento y banda sonora. En tanto que para Jewitt (2009) otras modalidades son también el espacio, la mirada, postura y también el simbolismo matemático. Esto quiere decir que el lenguaje verbal ya no es la única forma que interviene al momento de comunicar, debido a que también influyen otros elementos que ayudan a crear significados.

Algunos sistemas o modalidades semióticas son: el sistema o modo verbal, el sistema gráfico, el sistema matemático, y el sistema tipográfico (Lemke, 1998; O'Halloran, 2004, 2005, 2008; Van Leeuwen, 2005, 2006; Bednarek y Martin, 2010). Al respecto, Parodi (2010) explica la diferencia entre estos modos o sistemas:

El sistema o modo verbal está conformado por palabras, frases y oraciones basado en el significado por medio de lo lingüístico (...) el sistema gráfico se compone de representaciones pictóricas de diversa índole, la cual permite el significado de datos en determinados formatos; el sistema matemático está conformado por grafías, signos o representaciones que permiten la codificación simbólica de la información; y el sistema tipográfico que se constituye por la forma y color de las letras (Citado en Figueroa, Saavedra, Sanhueza y Severino. 2017:22)

Lo anterior, permite introducir la idea de que, finalmente, todo texto es de naturaleza multimodal puesto que “en él suelen conjugar sinérgicamente el sistema verbal, el gráfico, el matemático y el tipográfico; consecuentemente, según sea el caso de los significados comunicados, existirá mayor predominancia o aparición de unos y otros.” (Parodi, 2010:42).

2.2.3.2 Relaciones Intersemióticas

Los estudios acerca de la multimodalidad dan cuenta de que cada recurso semiótico conserva una relación independiente, pero que, a la vez, mantiene un nexo complementario con los otros recursos semióticos, esto con el fin de lograr una interacción que permita dar un sentido mucho más completo a un texto. Lemke (1998) afirma que analizar las relaciones intersemióticas significa admitir que cada recurso o modo semiótico, que participa en un texto, solo representa un significado parcial de su conjunto, en tanto Jewitt (2008) expresa que esta interacción entre dos o más recursos semióticos existe y se le denomina intersemiosis.

De manera más específica, Parodi (2010) explica que para entender el concepto de intersemiosis es necesario aceptar la idea de que los textos son de “naturaleza inminentemente multisemiótica”(p.43), es decir, las modalidades o sistemas semióticos (verbal, tipográfico, matemático y gráfico) no deben ser concebidos como algo externo al texto, por el contrario, se requiere comprender los vínculos que se generan entre dos o más sistemas semióticos al momento de construir significados. Esos vínculos o nexos complementarios entre sistemas es lo que se denomina “relaciones intersemióticas”, y son fundamentales puesto que ellas posibilitan la creación de artefactos multisemióticos tales como las ilustraciones, esquemas, gráficos, entre otros.

2.3 Ideología y Discurso Racista

Para realizar una construcción de significados, las personas deben articular el

uso de más de un recurso semiótico, es decir, lograr de forma particular que estos recursos interactúen de manera tal que se logre la comprensión total del texto. Ahora bien, dicha comprensión y construcción exige considerar aspectos culturales de una sociedad, como lo son las creencias, los valores, las instituciones, las costumbres o su historia. Estos aspectos direccionan, ya sea de forma latente o manifiesta, el modo en que las personas construyen tanto su identidad como la imagen del “otro”. Una de las manifestaciones que aglutina los aspectos señalados, y que influye enérgicamente no sólo en las prácticas discursivas, sino que también subyace al momento de evidenciar problemáticas sociales, es la ideología.

2.3.1 Discurso Ideológico

En términos generales, Van Dijk (2005) señala que las ideologías pueden ser entendidas como “el fundamento de las representaciones sociales compartidas por un grupo social. Dependiendo de la perspectiva propia, del hecho de pertenecer a un grupo o de la ética, estas ideas de grupo pueden ser valoradas “positiva”, “negativamente” o no ser valoradas” (p. 17). En este sentido, se caracterizan por lo siguiente (Van Dijk, 2005):

1. Son sistemas de creencias.
2. Son socialmente compartidas por los miembros de una colectividad de actores sociales.
3. Son axiomáticas, por ende, controlan y organizan otras creencias socialmente compartidas.

4. Son adquiridas en forma gradual y pueden cambiar a lo largo de la vida.

Asimismo, para otros autores como el sociólogo inglés Anthony Giddens (2009), las ideologías están relacionadas con las desigualdades sociales, dado que implican “Ideas o creencias compartidas que sirven para justificar los intereses de los grupos dominantes. Existen ideologías en todas las sociedades en las que hay desigualdades sistemáticas y arraigadas entre los grupos.” (p. 1142). En efecto, no sólo se tendrían que concebir como el fundamento de ciertas prácticas sociales, sino que, además, entender que la noción de ideología “está estrechamente relacionada con el (concepto) de poder, puesto que los sistemas ideológicos sirven para legitimar el diferente grado de poder que tienen los grupos.” (Giddens, 2009:1142).

Lo anterior deja de manifiesto el vínculo que se genera entre el concepto de ideología, desigualdad social y distribución del poder, el cual también posee un correlato contextual-histórico:

El término ideología fue usado por primera vez por Destutt de Tracy a fines del siglo XVIII, siendo desarrollado de un modo completo como concepto durante el siglo XIX; pero la preocupación por algunos de los problemas cubiertos por esta noción empezó mucho antes. Desde que ha habido sociedades de clase, han existido fenómenos relativos a la legitimación

intelectual de la dominación social y otras fuentes de distorsión mental en el conocimiento de la realidad. (Larraín, 2007:9)

De hecho, como señala Larraín (1979) “La teoría de la ideología se desarrolló como parte de la teoría marxista de las relaciones de clase, pero en la actualidad se la amplió hasta incluir las relaciones de dominación basadas en el género y la filiación étnica (Citado en Fairclough y Wodak, 2000:393). Por ende, las ideologías engloban pugnas que devienen de las desigualdades sociales y, particularmente, cuando estas resultan de la legitimización del poder por medio de vías como la discursiva.

Ahora bien, el hecho de que las ideologías están intrínsecamente relacionadas con la legitimación de ciertos sistemas de dominación, no significa que sea un fenómeno excepcional de un grupo social, puesto que, tal como señala Van Dijk (2005), las ideologías no son exclusivamente de un grupo dominante, ya que también existen ideologías provenientes de los grupos minoritarios o de resistencia. Es más, el hecho de que una forma ideológica sea percibida como mayoritaria o más explícita, se debe a que “como los grupos minoritarios y (otros) rara vez tienen tanto acceso como las elites a los medios de difusión masiva, o a otras formas de discurso público, su discurso suele ser efectivamente relegado, cuestionado o ridiculizado.” (Van Dijk, 2003b:242).

Asimismo, es necesario destacar la relación que existe entre el concepto de ideología y el de discurso, sobre todo al considerar lo que señala Van Dijk

(2005), en relación a que “las ideologías son principalmente expresadas y adquiridas a través del discurso, esto es, por interacción comunicativa hablada y escrita”(Citado en Amaya y Mardones, 2010:67). Es así como, al concebir al discurso como una forma de expresión de las ideologías, se deja en evidencia el carácter lingüístico que subyace en las relaciones sociales de poder en la sociedad, en el fondo, “La ideología es una manera particular de representar y construir la sociedad que reproduce las relaciones desiguales de poder, las relaciones de dominación y de explotación.” (Fairclough y Wodak, 2000:392)

2.3.2 Racismo Discursivo

La diversidad cultural y étnica es un fenómeno propio de cualquier sociedad, sin embargo, este carácter intrínseco no la deja exenta de problemáticas que son resultado, precisamente, del modo en que se produce el contacto entre culturas. En este sentido, el discurso, como una forma de práctica social refleja algunas de esas pugnas, es más “el discurso es una de las principales vías por las que el racismo y los prejuicios étnicos se reproducen en la sociedad” (Van Dijk, 2000:214).

En lo que respecta al racismo, este puede ser entendido como “un sistema societal complejo de dominación fundamentado étnica o racialmente, y su consecuente inequidad” (Van Dijk, 2001:192). Sin dejar de lado, que ello lo hace estar ligado a otros elementos de los discursos discriminatorios, puesto que también puede ser concebido como “Una forma muy extendida de prejuicio (...) que se basa en distinciones físicas socialmente significativas.

Racista es quien cree que algunos individuos son superiores o inferiores a los demás en razón de diferencias basadas en raza.” (Giddens, 2009:671). En cuanto al concepto que da origen a esta forma discursiva, como lo es raza, es importante mencionar que se caracteriza por ser “un término problemático, sin status científico, una idea sin sustento, afirmada en el origen biológico, pero que adquiere fuerza social según las características de los acontecimientos políticos, sociales y económicos. Por ejemplo, los desplazamientos mundiales de los inmigrantes de hoy” (Tijoux, 2017:2a).

Las definiciones anteriores le otorgan al racismo un espacio al interior de los discursos de odio, dado que cuando se habla “de ideologías del "odio", como es el caso de las ideologías sexistas o racistas, no hablamos de emociones, sino de evaluaciones negativas (opiniones) compartidas.” (Van Dijk, 2005:23). Este carácter de “odio” comprende también ciertos efectos que van más allá de la valoración, puesto que “La consecuencia más grave del racismo es la desigualdad social (...) el acceso desigual a los recursos materiales o simbólicos, como son un (buen) ingreso, el trabajo, la vivienda, la salud, la educación, el estatus, el respeto y la ciudadanía” (Van Dijk, 2000:242)

Otro aspecto importante, es lo que explica la socióloga María Emilia Tijoux (2017a:3) en relación a comprender el racismo como un fenómeno ideológico que

remite a rasgos de “pureza” y de “superioridad”. Es una jerarquía

cultural y racial, reflejada en el sentido común, que refiere permanentemente a “razas puras” o a “culturas diferentes”, especialmente en momentos de llegada de personas de otros países en condiciones de pobreza. Es una doctrina antropológica que busca jerarquizar las “razas”, pretendiendo que tienen carácter científico y que puede ser usada con fines políticos.

En este sentido, el racismo discursivo actuaría en dos niveles (Tijoux, 2017:3a) “Un nivel emocional, por ejemplo, como racismo cotidiano, que observamos a cada momento en la calle, los transportes públicos o la reunión familiar, cuando se trata de ofender o burlarse de una persona que viene de un país “inmigrantes”; El racismo como discurso, que implica argumentar y justificar el odio o el rechazo.

Ahora bien, es importante distinguir los racismos, en especial porque este fenómeno varía según el contexto histórico-regional. En América Latina, este fenómeno se caracteriza porque:

“A pesar de la promoción oficial del <<mestizaje>> en algunos países y del orgullo, dentro de un contexto internacional, sobre la común identidad<<latina>>,la ideología del racismo euroamericano tiende a asociar el hecho de ser blanco o de apariencia más (norte) europea con unas cualidades y unos valores más positivos, como la inteligencia, la habilidad, la

educación, la belleza, la honradez, la amabilidad, etcétera. Por el contrario, un aspecto menos europeo se asocia con la fealdad, la pereza, la delincuencia, la irresponsabilidad, la incultura, la necesidad, etcétera” (Van Dijk, 2003a:100).

En el ámbito educativo, y específicamente situando el racismo en textos escolares, es de suma relevancia mencionar que sobre dichas herramientas didácticas versan críticas en relación con el modo en que se marginan ciertos agentes sociales como la población afrolatina y la indígena, “salvo en los temas culturales o históricos, por ejemplo la esclavitud, o los hábitos culturales *interesantes* de los indígenas (...) sólo cobran un especial interés cuando el discurso educativo versa sobre un tiempo pasado, es decir, cuando ya han muerto.” (Van Dijk, 2003a:169). Además, “En los textos escolares se pueden encontrar representaciones racistas en imágenes o en el texto, tales como la estereotipificación, la representación negativa y la exclusión y el etnocentrismo” (Beltrán y Molina, 2016:1726).

Lo anterior, revela un fenómeno mayor: la presencia de un discurso racista que, específicamente en Latinoamérica, se traduce en “sistemas de dominio étnico- racial cuyas raíces históricas se enclavan en el colonialismo europeo (...), en la conquista, la explotación y el genocidio de los pueblos indígenas amerindios y en la esclavitud de los africanos” (Van Dijk, 2003a:99). Este fenómeno, que ha intentado ser erradicado de las prácticas sociales, es posible verlo en distintos ámbitos, lo cual otorga notabilidad al momento de

rastrear los componentes ideológicos que podrían subyacer a prácticas sociales como la interacción entre profesor/a y estudiante, sobre todo si se ve mediada por un instrumento público como lo son los textos escolares.

2.3.3 Estudios de elementos Ideológicos en Textos Escolares

Tal como se mencionó en un comienzo, los textos escolares cumplen un rol fundamental en el proceso educativo puesto que contribuyen a la formación de principios y valores que serán transmitidos a los estudiantes. Dicha función los convierte en un valioso corpus desde el cual levantar respuestas a problemáticas sociales como la violencia o discriminación que, en muchos casos, tienen sus primeras expresiones al interior de las escuelas.

Uno de los focos de discriminación y violencia son las mujeres, así lo ha demostrado una investigación que, precisamente, ha dado cuenta de que los textos escolares de Historia (chilenos y cubanos) invisibilizan a las mujeres e ignoran su aporte a la historia, además de promover entre los alumnos los roles tradicionales femenino y masculino, de modo que se sigue perpetuando un modelo de enseñanza-aprendizaje que discrimina y excluye a las mujeres en el siglo XXI (Minte y González, 2015).

En lo que respecta a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, el componente ideológico lo constituye la presencia de estereotipos de género en textos de enseñanza media, específicamente en aquellos que provienen de editoriales particulares, pero que son utilizados en establecimientos

municipales (Gallardo, 2013). Estos estereotipos se manifiestan a través de las imágenes y del contenido, ya sea para enfatizar que las mujeres tienen una marcada inferioridad numérica en relación a los varones, o para indicar que, por lo general, aparecen acompañadas de varones, mientras que la actitud que se divulga de ellas es la de pasividad y no ejecución de acciones o actividades. Estos estereotipos repiten a los observados hace más de veinte años atrás, cuando el rol femenino por excelencia era el de índole doméstico-familiar (Binimelis y Blásquez, 1992).

Desde el campo de las Ciencias Naturales, lo ideológico también ha sido indagado, con foco en la discriminación racial y su fundamentación, a partir de planteamientos arraigados en el racismo científico, cuyo eje definitorio es el concepto biológico de razas humanas. Así se observó en Colombia en una serie de estudios relacionados con el racismo científico, la enseñanza de las ciencias y los textos escolares durante el período que va desde 1979 al 2015 (Beltrán y Molina, 2016). Casi todos los resultados de esos estudios evidenciaban la presencia de etnocentrismo occidental, sexismo, determinismo biológico, uso del concepto biológico de raza humana, estereotipos raciales de tiempo atrás y discusiones limitadas sobre cuestiones bio-sociales relacionadas con el racismo.

Otro enfoque considerado en el análisis de textos escolares es el de Derechos Humanos. Desde esta perspectiva, se ha podido reconocer y evaluar la incidencia que tiene el material escolar en relación a los valores, respeto y

prácticas vinculados con los derechos humanos en Argentina (INADI, 2017).

A través de técnicas, como el análisis de contenido, se logró distinguir diez categorías: igualdad y no discriminación, pobreza, aspecto físico, diversidad familiar, género, afrodescendientes, discapacidad, migrantes, pueblos indígenas y diversidad religiosa. A partir de dichas categorías, se pudo identificar aspectos que generan estereotipos de preferencia física, de género, de religión, entre otras.

En el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua, como lo es curricularmente el Inglés, se ha demostrado que los textos escolares empleados en la Pedagogía del Inglés durante la enseñanza básica, tanto en colegios de administración pública como privada, reproducen y perpetúan contenidos ideológicos de carácter patriarcal y actitudes de índole sexista (Amaya y Mardones, 2010).

Es así, como los resultados de diversas investigaciones provenientes tanto de Chile como el extranjero demuestran que los textos escolares albergan contenido ideológico que no necesariamente es de índole neutral; al contrario, existe una promoción de creencias y valores que recalcan las desigualdades sociales.

Por último, cabe recordar que dichos instrumentos pedagógicos se circunscriben dentro del discurso profesional docente.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se dará a conocer la metodología utilizada durante esta investigación. En primer lugar, se consigna el enfoque del estudio, el método y su respectivo diseño. Luego, se da paso a una descripción del corpus utilizado. Posteriormente, se describen las etapas del estudio y se explica el análisis del corpus.

3.1. Diseño de la Investigación

3.1.1 Enfoque de la Investigación

Este estudio se abordará desde un enfoque interpretativo, puesto que “desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (Sandín, 2003:56). Asimismo, se dará respuesta a la interrogante investigativa por medio del paradigma metodológico cualitativo, el cual no sólo se encargará de develar los significados subjetivos, sino que también se amplía “hacia dimensiones relacionadas con el lenguaje, la representación y la organización social.” (Sandín, 2003:125), lo que permite analizar elementos intrínsecos del estudio e identificar los posibles elementos racistas discursivos.

Esta investigación tiene como propósito analizar, desde una perspectiva multimodal, la presencia de racismo discursivo en los inicios de unidad de textos escolares de Enseñanza Media de Lengua y Literatura del año 2018

entregados por el MINEDUC, considerando los diversos modos semióticos que se articulan en los inicios de unidad en que se pueda analizar el racismo discursivo. Con la finalidad de someterlos a un estudio que supondrá la posible presencia ideológica no neutral.

3.1.2 Método y su Diseño de Investigación

De acuerdo al objetivo propuesto, este estudio se desarrollará bajo el método de Análisis de Contenido, ya que de acuerdo a las características de esta investigación es el que proporciona las bases necesarias para “hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas dentro de un texto” (Holsti, 1969).

Con respecto al diseño que se utilizará, este será de índole Descriptivo Exploratorio porque persigue “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Collado y Lucio, 2014:91).

3.2. Corpus

El Ministerio de Educación (MINEDUC), como apoyo para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encarga de facilitar material didáctico en establecimientos municipales y particulares subvencionados en todos los niveles de enseñanza. Estos textos están compuestos por distintas unidades enfocadas a ciertos contenidos esenciales de cada curso.

El corpus de esta investigación proviene de textos escolares de Lengua y Literatura; está compuesto por 20 introducciones de unidad correspondientes a los cuatro niveles educativos, que han sido seleccionadas bajo el criterio de la presencia humana en los modos semióticos gráficos que exhiben.

Curso	Nombre	Editorial	Año	Unidades seleccionadas
1ro Medio	Lengua y Literatura	Ediciones SM Chile S.A.	2016 Imp. 2017	Unidad 1: Héroes y villanos (p. 10 – 11) Unidad 2: Astucia y Sabiduría (p.82 – 83) Unidad 3: Lazos de familia (p.134 – 135) Unidad 4: La libertad (p. 202 – 203) Unidad 6: Identidades Colectivas (p.312 – 313)
2do Medio	Lengua y Literatura	Ediciones Santillana del Pacífico S.A.	2017 Imp. 2018	Unidad 1: Seres y haceres (p. 12 – 13) Unidad 2: El desengaño del mundo (p. 64 – 65) Unidad 3: Cruce de horizontes (p. 120 – 121) Unidad 4: Las caras de la ambición (p. 174 – 175) Unidad 5: Contar desde Latinoamérica (p. 234 – 235)
3ro Medio	Lenguaje y Comunicación	Ediciones SM Chile S.A.	2015 Imp. 2017	Unidad 1: Artistas: Género Lírico (p. 8 – 9) Unidad 2: Viajeros: Relatos de viaje (p. 56 – 57) Unidad 3: Ciudadanos: La Argumentación (p. 104 – 105) Unidad 4: Protagonistas: Género Dramático (p. 150 – 151) Unidad 5: Diversos: Visiones de

				mundo (p. 196 – 197) Unidad 6: Críticos: Ideas y debates (p. 242 – 243)
4to Medio	Lenguaje y Comunicación	Ediciones Santillana del Pacífico S.A.	2013 Imp. 2016	Unidad 1: Ser y Existir (p. 8 – 9) Unidad 3: Voces de Latinoamérica (p. 132 – 133) Unidad 5: Nuevos Lenguajes (p. 262 – 263) Unidad 6: Mil maneras de comunicarnos (p. 326 – 327)

Tabla 1. Organización de los textos del corpus

3.3 Análisis Preliminar

Los textos escolares están compuestos por distintas modalidades o sistemas semióticos, los cuales, siguiendo a Parodi (2010), se complementan e interactúan con la finalidad de construir significado en un texto. Ellos son el sistema verbal, el sistema gráfico, el sistema matemático, y el sistema tipográfico (Lemke, 1998; O'Halloran, 2004, 2005, 2008; Kress y Van Leeuwen, 2006; Bednarek y Martin, 2010; Parodi, 2010). Estos modos semióticos no siempre actúan juntos en los textos y usualmente, cuando hay varios, se da el predominio de alguno. Por esta razón, fue necesario realizar una revisión general en cada uno de los textos escolares de Lengua y Literatura y de esta forma identificar las secciones que incluyen mayor cantidad y variedad de modalidades/artefactos semióticos.

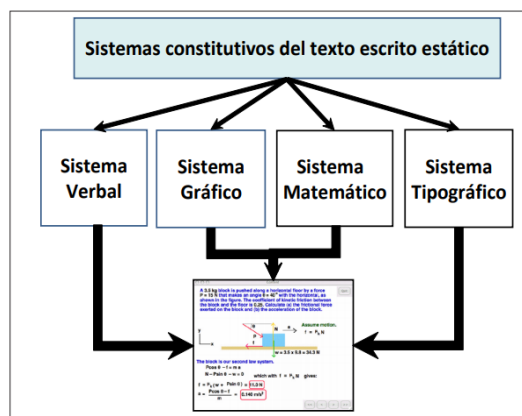


Figura 1. “Cuatro sistemas semióticos constitutivos del texto escrito estático.”
(Parodi, 2011:162)

3.3.1 Exploración en Textos Escolares

En primera instancia, se revisó cada texto escolar considerando tanto los planteamientos teóricos de Parodi (2010) como los hallazgos que surgieron durante la indagación realizada. Es por esto que, además de lo planteado por el autor, se decidió incluir a la clasificación multimodal nuevos elementos para el análisis final. Dichos hallazgos aparecen en el capítulo correspondiente a los resultados.



3.3.2 Selección y Delimitación del Corpus

Luego de la exploración preliminar en los textos escolares, se llegó a la conclusión de que los inicios de unidad concentran mayor cantidad de recursos semióticos, por lo que para el análisis se seleccionaron 24 inicios de unidad cada uno de ellos desplegado en dos páginas.

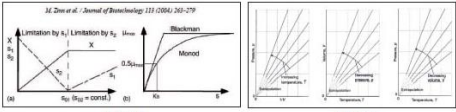
Posteriormente se precisó la variable observada, es decir, se definió racismo, entendido como “un sistema societal complejo de dominación fundamentado étnica o racialmente, y su consecuente inequidad” (Van Dijk, 2001:192). Según Giddens (2009), es racista “quien cree que algunos individuos son superiores o inferiores a los demás en razón de diferencias basadas en raza.” (p.671). Tijoux (2017a) añade que, es racista quien “remite a rasgos de “pureza” y de “superioridad”” (p.3), lo que deja en claro que para referirse a racismo es necesario hablar de especie humana. Entonces, se detectó en los inicios de unidad la presencia humana en los distintos modos semióticos. Esto dio por resultado un total de 20 inicios de unidad, los cuales constituyen el corpus del estudio.




3.3.3 Clasificación de los Modos o Modalidades Semióticas y Artefactos Multimodales al Interior de los Inicios de Unidad

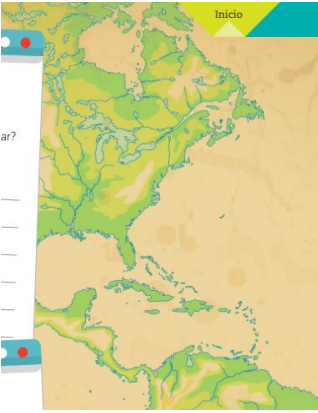
Parodi (2010) identifica, en el Corpus PUCV-2010, compuesto por textos de seis disciplinas, nueve artefactos a partir de la aplicación de los cuatro modos semióticos ya señalados. En esta investigación se utilizó, el conjunto de artefactos y sus respectivas definiciones propuestos por el autor y que aparecen en detalle a continuación.

Modos Semióticos	Definición	Ejemplo																				
<p>Esquema</p>	<p>Artefacto que suele combinar la modalidad verbal, gráfica y la tipográfica. Esta representación de significados da cuenta sintéticamente de un constructo teórico o empírico y, generalmente, muestra de manera resumida la organización y vinculación jerárquica entre partes o componentes de un objeto o concepto determinado. Los esquemas pueden construirse, a partir del uso de cuadros, operadores funcionales o relacionales (...) tipo de letras y colores.</p>	 <p>Los textos que leerás en esta Unidad</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Primera mitad del siglo XIX</th> <th>Finales del siglo XIX y principios del siglo XX</th> <th>Primera mitad del siglo XX</th> <th>Historia reciente siglo XX y XXI (1960-2011)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Romanticismo</td> <td>Modernismo</td> <td>Vanguardias hispanoamericanas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>La canción del pirata José de Espronceda</td> <td>Canción de cuna en primavera Rubén Darío</td> <td>Almor César Vallejo</td> <td>Albums de Atsuko Pochu Pablo Neruda</td> </tr> <tr> <td>1835</td> <td>1905</td> <td>1939</td> <td>1973</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>No te salves Mario Benedetti</td> </tr> </tbody> </table>	Primera mitad del siglo XIX	Finales del siglo XIX y principios del siglo XX	Primera mitad del siglo XX	Historia reciente siglo XX y XXI (1960-2011)	Romanticismo	Modernismo	Vanguardias hispanoamericanas		La canción del pirata José de Espronceda	Canción de cuna en primavera Rubén Darío	Almor César Vallejo	Albums de Atsuko Pochu Pablo Neruda	1835	1905	1939	1973				No te salves Mario Benedetti
Primera mitad del siglo XIX	Finales del siglo XIX y principios del siglo XX	Primera mitad del siglo XX	Historia reciente siglo XX y XXI (1960-2011)																			
Romanticismo	Modernismo	Vanguardias hispanoamericanas																				
La canción del pirata José de Espronceda	Canción de cuna en primavera Rubén Darío	Almor César Vallejo	Albums de Atsuko Pochu Pablo Neruda																			
1835	1905	1939	1973																			
			No te salves Mario Benedetti																			
<p>Figura Geométrica</p>	<p>Artefacto que utiliza de manera preferente el sistema gráfico, aunque en menor medida también se suele combinar con el sistema verbal, el tipográfico y el matemático. Es, mayoritariamente, la</p>																					

	<p>representación de un espacio encerrado entre líneas que busca dar cuenta de un objeto de la realidad o de un constructo teórico. Sus componentes principales son el plano, el punto, la línea, la superficie y el segmento. Mediante transformaciones y desplazamientos de sus componentes generan diversas líneas, superficies y volúmenes; así, ellas pueden tener formas uni o multidimensionales (bidimensionales, tridimensionales, etc.). Las figuras geométricas más comunes son, los cuadrados, rectángulos, círculos, pirámides y polígonos.</p>	
<p>Fórmula</p>	<p>Se construye preferentemente a partir de tres modalidades: la matemática, la verbal y la tipográfica. La fórmula permite expresar de forma breve información</p>	<div style="text-align: center;"> $\int \vec{F} \cdot d\vec{s} = m \int \frac{d\vec{v}}{dt} \cdot \vec{v} dt = \frac{m}{2} \int \frac{d}{dt} (v^2) dt,$ <p>FIS127</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> $\vec{F} = \frac{ q_1 q_2 }{r^2}.$ <p>FIS108</p> </div> <div style="text-align: center;"> $\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n \text{ y } \sum_{n=0}^{\infty} \frac{1}{n!}$ <p>LIN1.035</p> </div> </div>

	<p>que relaciona cantidades, constantes o variables. Ella incluye una cadena de caracteres, organizados a partir de una sintaxis y con base en uno o varios alfabetos. Esta representación puede incluir números romanos o árabes, letras griegas o latinas, operadores y signos de puntuación.</p>	
<p>Gráfico</p>	<p>Combina preferentemente las cuatro modalidades: verbal, gráfica, matemática y tipográfica. En él se representa pictóricamente un resumen visual de información estadística. Los gráficos estadísticos pueden ser de líneas, barras, tortas o de tipo histogramas.</p>	

<p>Ícono</p>	<p>Se construye solo a partir de la modalidad gráfica. Representa o sustituye mayoritariamente un objeto en el mundo real. También representa de forma rápida y fácil un concepto ideal o empírico o asociación, como sucede, por ejemplo, en la informática (...). Tradicionalmente eran solo figuras o dibujos planos (unidimensionales), pero en la actualidad pueden ser multidimensionales.</p>	 
<p>Ilustración</p>	<p>Suele emplear preferentemente la modalidad gráfica, aunque en menor medida también se combina con la verbal y tipográfica. Principalmente, representa — mediante técnicas de fotografía, dibujo, estampado o grabado— objetos reales o ideales. Normalmente se considera que adorna o complementa, ya sea en blanco y negro o</p>	

	<p>en colores, otra parte del texto que suele ser verbal. Se compone de trazos libres o también se dice que suelen capturar de modo certero o directo una porción de la realidad, permitiendo registrarla y posteriormente reproducirla; así, la ilustración registra con cierto grado de precisión circunstancias, fenómenos, estados o acontecimientos tradicionalmente en forma plana, aunque hoy en día también puede efectuarse de modo multidimensional.</p>	
<p>Mapa</p>	<p>Se construye a través de una sola modalidad: la gráfica. Sin embargo, también puede combinar el modo verbal y el matemático. El mapa es una representación geográfica de una parte o de toda la superficie de la Tierra, en la que se pueden también</p>	

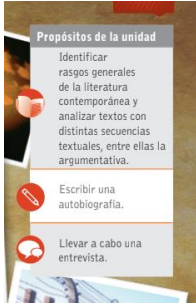
	<p>detallar la localización, características de fenómenos físicos y sociales. Se suele distinguir mapas físicos, geográficos, mapamundi y de tipo estático y dinámico.</p>	
Tabla	<p>Combina preponderantemente los sistemas verbal, gráfico y tipográfico, aunque también suele integrar el cuarto sistema matemático. La tabla suele representar contenidos jerárquicos e información de tipo clasificatoria y definicional; también entrega resumidamente resultados y datos cuantitativos y cualitativos en una organización de tipo matricial.</p>	

Tabla 2. Artefactos Multisemióticos Corpus PUCV-2010 en Parodi (2010)

3.4 Diseño del Protocolo de Análisis

Luego de la observación del corpus se diseñó el método de análisis multimodal que se aplicaría en los inicios de unidad seleccionados. Este análisis considera

dos herramientas del enfoque Semiótico Social, las que se detallan a continuación y a partir de las cuales se definen las categorías de análisis.

3.4.1 Enfoque desde la Semiótica Social

La Semiótica Social, desde una perspectiva social del lenguaje, significa, según Halliday (1994) “interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información.”(p.10), es decir, se considera relevante el contexto en que se encuentra un texto.

En esta investigación se consideraron aspectos de la Gramática Sistémico Funcional (GSF) de Halliday (1994) para el análisis de los distintos modos semióticos y artefactos multimodales presentes. Del mismo modo, se tomaron en cuenta los postulados de la Gramática del Diseño Visual (GV) de Kress y Van Leeuwen (2006) en torno al ámbito composicional al interior de cada inicio de unidad.

Para algunos autores, el análisis multimodal “responde a la conciencia de que los textos escritos están siempre en diálogo con otras formas semióticas (...) este análisis debe tomar en consideración que cada modo tiene inherentemente un potencial de representación” (Oteíza, 2009:665), por lo cual en la investigación se lleva a cabo a través de distintas herramientas de análisis.

3.4.1.1 Gramática Sistémico Funcional

Para el análisis del lenguaje, Michael Halliday (1985,1994) presenta las Metafunciones del Lenguaje, que consisten en: Función Ideacional, Función Interpersonal y Función Textual. Teniendo en consideración la finalidad de la investigación, se aplicaron los componentes de la Metafunción Ideacional, la que, según Halliday (1994), se define como

la función de contenido del lenguaje, del lenguaje como “acerca de algo”. Este es el componente mediante el cual el lenguaje codifica la experiencia cultural (...) expresa los fenómenos del entorno: las cosas - criaturas, objetos, acciones, sucesos, cualidades, estados, relaciones - del mundo y de nuestra propia conciencia, incluso los fenómenos de la propia lengua y también los “*metafenómenos*” (p.147).

Además, coincidiendo con Kress y Van Leeuwen (2006) “they apply to all semiotic modes, and are not specific to speech or writing.” (p.42), es decir, la codificación de la experiencia a través del lenguaje es multisemiótica y aplica tanto para lo escrito y lo oral.

En este estudio, la Función Ideacional se lleva a cabo considerando lo planteado por Gutiérrez (2015) por medio de la identificación de dos elementos que forman parte de una estructura lingüística, como lo son el Proceso y los

Participantes, y de la clasificación en los Modelos de Representación Lingüística de la Experiencia.

3.4.1.1.1 Proceso:

Siguiendo a Gutiérrez (2015) el proceso está compuesto “por unidades palabras o grupo de categoría verbal” (p.229) que según su estructura de verbos (acciones) podrían constituir grupos verbales compuestos, grupos verbales perifrásticos, grupos verbales modales y grupos verbales locutivos.

3.4.1.1.2 Participantes:

Los participantes se dividen en tres grupos distintos, considerando principalmente su función dentro de la estructura sintáctica:

-Participante 1 (P1) consiste en “la entidad o fuerza que causa el desarrollo del proceso” (Gutiérrez, 2015:233), es decir, es el sujeto del proceso o quien ejecuta la acción.

-Participante 2 (P2) es “la entidad que representa el efecto de la acción significada por el verbo” (Gutiérrez, 2015: 236) en quien recae la acción (proceso), también llamado en gramática tradicional como complemento directo.

-Participante 3 (P3) o beneficiario “representa a la entidad que recibe el efecto de la acción, es decir, se beneficia de la acción y su efecto” (Gutiérrez, 2015:

244), también denominado en gramática tradicional como complemento indirecto.

3.4.1.1.3 Modelos Lingüísticos de Representación de la Experiencia (MLRE)

La Gramática Sistemico Funcional contempla seis modelos de clasificación de una estructura lingüística: Material, Conductual, Mental, Verbal, Relacional y Existencial. Estos varían según su grado de agentividad en el accionar, siendo el con mayor el Material y con menor el Existencial.

-MLRE-material “se caracteriza por representar lingüísticamente el fluir del proceso como una ‘carrera’ en línea recta desde la causa que activa su transcurrir hasta una ‘meta’ externa y diferente a la causa” (Otárola, Gutiérrez y Bertini, 2019).

-MLRE-conductual se refiere a “el fluir del proceso en línea recta, iniciándose internamente y resultando en una manifestación observable, de manera que el efecto es una parte, materialmente visible, de la causa” (Otárola et al. 2019)

-MLRE-mental, representa “el fluir del proceso como una ‘espiral’, esto es, el flujo curvo que describe varias vueltas alrededor de un punto (...) de manera que el efecto es parte de la causa y puede no ser materialmente visible” (Otárola et al. 2019)

-MLRE-verbal “representa lingüísticamente el fluir del proceso como una ‘espiral’, pero evidenciando un alto grado de independencia, pues el efecto es, materialmente observable...” (Otárola et al. 2019)

-MLRE-relacional “constituye la descripción de un efecto del que P1 es un portador y no un ejecutor” (Gutiérrez, 2015: 246)

-MLRE-existencial “descripción de una causa cuyo efecto es la causa misma” (Gutiérrez, 2015: 246)

3.4.1.2 Principios Compositivos de la Gramática del Diseño Visual

Desde el Enfoque Semiótico Social, la Gramática Visual es planteada por Kress y Van Leeuwen (1990) como una “disciplina que se ocupa del carácter multisemiótico de la mayor parte de los textos en la sociedad contemporánea y explora métodos de análisis aplicables a las imágenes visuales (...), así como la relación existente entre el lenguaje y las imágenes” (citado en Fairclough y Wodak, 2000:375). De este modo, el análisis no se reduce a un solo sistema o modo semiótico, sino que lo comprende como un todo capaz de construir significados.

Dentro del enfoque Semiótico Social, el diseño del espacio visual adquiere importancia puesto que la distribución de los elementos en una composición proporciona valores específicos de información. En este sentido, la composición es un principio organizacional que “relates the representational and interactive

meanings of the image to each other through three interrelated systems” (Kress y Van Leeuwen, 2006: 177), siendo estos tres principios *Information value*, *Saliency* y *Framing*. En esta investigación, se utilizó el principio de *Valor de la información* (Information value), el cual consiste en

the placement of elements (participants and syntagms that relate them to each other and to the viewer) endows them with the specific informational values attached to the various ‘zones’ of the image: left and right, top and bottom, centre and margin (Kress y Van Leeuwen, 2006:177).

Este principio pone énfasis en la posición en que se sitúan los elementos, definiendo zonas espaciales a las que se asigna diverso significado o valor.

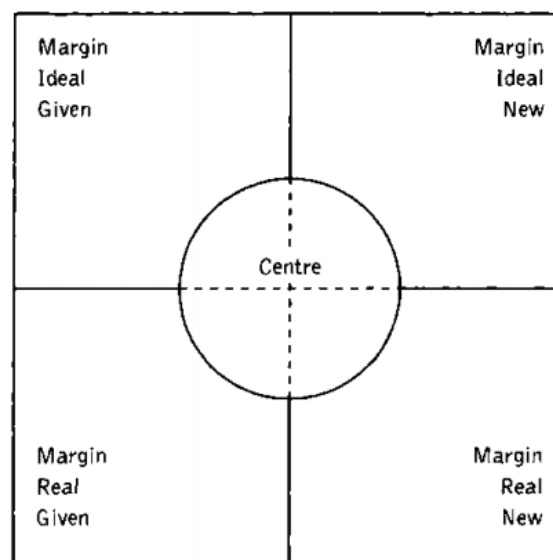


Figura 2. “The dimensions of visual space”
(Kress y Van Leeuwen, 2006:197)

En base a lo planteado por Kress y Van Leeuwen (2006), la distribución de los elementos al interior de una composición es intencionada y adquiere distintos significados o valores dependiendo de la zona en la que estos se ubiquen.

-Izquierda (lo dado): Corresponde a lo que el lector ya conoce como parte de la cultura, es lo común y evidente. Es el punto de partida al momento de visualizar e interpretar un mensaje.

-Derecha (lo nuevo): En esta zona se ubica la información clave, es donde el lector debe prestar mayor atención al interpretar un mensaje, refleja el modelo de conducta valorado en la cultura.

-Superior (lo ideal): Esta zona visualiza la “promesa de un producto”, el mundo de lo que podría ser. Es la parte que desempeña ideológicamente el papel principal. Que algo sea ideal, significa que es presentado como la parte más destacada o a lo que se pretende aspirar

-Inferior (lo real): Corresponde al objeto real, presentando información más específica (detalles) y práctica. Es un lugar ideológicamente más subordinado.

-Centro: Corresponde al núcleo de la información, a lo que todos los demás elementos están siendo subordinados. A veces, actúa como mediador entre Lo Dado y Lo Nuevo o Lo Real e Ideal.

-Margen (periferia): Corresponde a los elementos auxiliares y dependientes dentro de una composición.

Además, los autores Kress y Van Leeuwen (2006) señalan que entre algunas zonas existe mayor carga ideológica al momento de realizar la interpretación del mensaje. En este sentido, el valor informativo de arriba-abajo otorga una relación de contraste, oposición e inclusive de jerarquización, es decir, puede establecer relaciones de superioridad e inferioridad. Mientras que izquierda-derecha provee una relación de continuidad, temporalidad (pasado, presente y futuro) o evolutiva, ubicando a la derecha aquello que representa progreso.

3.4.2 Categorías Operacionales del Racismo Discursivo

A partir de las definiciones expuestas en el marco teórico sobre racismo discursivo (Van Dijk, 2001; Giddens, 2009; y Tijoux, 2017), se levantaron categorías operacionales que permitieran dar cuenta de la existencia de elementos racistas en los inicios de unidad de los textos escolares de Lengua y Literatura. Al respecto, es necesario recordar que el racismo en América Latina ha estado ligado históricamente a los procesos de colonización, lo cual se traduce en un eurocentrismo que exalta las cualidades del grupo colonizador europeo, legitimando su actuar y disminuyendo e inferiorizando las cualidades de la población *colonizada*, como lo son es el caso de grupos indígenas y afrodescendientes.

De este modo, las categorías consideradas en el análisis fueron:

- a) **Presencia - Ausencia:** este par de categorías hace referencia al grado de inclusión o exclusión de personas de origen étnico o afrodescendiente.
- b) **Superioridad - Inferioridad:** estas categorías aluden a situar en ciertos rangos de poder o dominio a un grupo según su origen étnico, racial o cultural.
- c) **Progreso - Estancamiento:** implica plantear que hay grupos que ostentan un mayor nivel de desarrollo cultural o tecnológico por el solo hecho de pertenecer a una etnia o raza, mientras que los otros son considerados como atrasados o subdesarrollados.
- d) **Valoración Positiva - Valoración Negativa:** el racismo discursivo promueve el conflicto y la polarización étnica por medio de la atribución de características positivas al grupo dominante en desmedro de los grupos minoritarios, los cuales aparecen en forma negativa o ridiculizada.
- e) **Clases Sociales:** consiste en asignar un mayor o menor estatus socioeconómico a las personas según su raza o etnia.

3.5 Análisis del Corpus de Textos Escolares

A partir de la observación del corpus, se llevó a cabo el análisis de los inicios de unidad de los textos escolares de primero a cuarto medio pertenecientes a la asignatura de Lengua y Literatura.

En síntesis, el análisis del corpus consistió en ejecutar tres etapas centrales,

1. Describir los sistemas semióticos y artefactos multimodales presentes en los inicios de Unidad de los textos escolares de Enseñanza Media de Lengua y Literatura.
2. Identificar elementos racistas discursivos en sistemas semióticos y artefactos multimodales en los Inicios de Unidad de textos escolares de Enseñanza Media de Lengua y Literatura entregados por el MINEDUC.
3. Comparar la incidencia de racismo discursivo en los inicios de Unidad de los distintos niveles de escolaridad.

En la primera etapa, para describir y clasificar los distintos sistemas semióticos y artefactos multimodales, fueron utilizados los postulados de Parodi (2010) y los artefactos emergentes a lo largo de la investigación. De este modo, se rastreó en el corpus la presencia de los siguientes artefactos:

Retrato	RET
Pintura	PIN
Dibujo	DIB
Comic	COM
Foto de persona	FPE
Foto de animal	FAN
Foto de objeto	FOB
Foto de paisaje	FPA
Mapa	MAP

Esquema	ES
Cuadros de texto	CTE
Tabla de datos	TAB
Globos	GLO
Íconos	IC
Figura geométricas	FIG
Capturas	CAP
Bloques de texto	BLQ

Tabla 3. Listado y nomenclatura de artefactos

En la segunda etapa, se identificaron los elementos racistas, utilizando la Gramática Sistemática Funcional (GSF) en ilustraciones (IL) y cláusulas (CL) (Halliday, 1994), la Gramática del Diseño Visual (Kress y Van Leeuwen, 2006) y las categorías operacionales del racismo discursivo. Según la GSF, la clasificación y análisis de IL y CL se aplicó como lo señala el siguiente ejemplo:

3 CRUCE DE HORIZONTES

Conoce tus objetivos

- Mediante la lectura de narraciones temáticas y de textos de intención argumentativa, reflexiona sobre la problemática de la xenofobia en Chile, sus razones personales, económicas y políticas. Además:
 - Comprender y evaluar textos de intención argumentativa para reconocer la validez de puntos de vista que se expresan.
 - Escritura una columna de opinión para expresar tu punto de vista sobre el fenómeno de la migración.
 - Participación en un debate para defender una postura con argumentos claros y precisos.
- Analiza cómo el ritmo está influido por la voz del narrador para profundizar tu comprensión de las historias que lees.

XENOFOBIA

Es un sentimiento de miedo y odio que lleva a algunos a pelear y actuar en contra de ciertos extranjeros, creyendo que deberían volverse a su país. La xenofobia demuestra una gran ignorancia porque las migraciones son parte de la historia de la humanidad desde siempre. En Chile los migrantes tienen derechos que debemos respetar y además la mezcla de culturas siempre es buena.

NO ME QUIEREN ENTREGAR ESTA MANTANDA.

¡PERO TENEMOS EL SEÑAL QUE NOS CREA!

Quilón de Chile y Perú, 2015. Consultado: Rolán de la Torre en: *Programa*

Para comenzar

- Observa el afiche. ¿Qué te comunica? ¿Cuál es su propósito y qué recursos emplea para conseguirlo? Conéctalo con tu compañero y lleguen a una respuesta común.
- Lee el texto y la viñeta de la página 121. ¿Cuál mensaje entregan? ¿Qué situación se problematiza mediante el diálogo de los robots?
- Relaciona los textos de estas páginas. ¿En qué aspectos del proceso de recepción ponen énfasis? Comparte tus respuestas con tu curso.
- ¿Qué motivos hacen que las personas deban dejar su país natal para establecerse en otro? Explica tus ideas y toma apuntes de lo que refieren tus compañeros.

Inicio

121 Lengua y Literatura 2º medio

Figura 3. Inicio de Unidad 2º medio Lengua y Literatura.

	Participante 1 Agente Sujeto lógico P1	Plano 1	Proceso Acción Verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano P2	Participante 3 Beneficiario CI	Circunstancia CC	Modelo MRLE
IL1	Hombre afrodescendiente	PL 2	Viajar	-	-	-	Escuchando música	Conductual
CL2	Todos	-	Ser	Migrantes	-	-	-	Existencial

Tabla 4. Gramática Sistémica Funcional aplicada a Unidad “Cruce de horizontes 2º Medio”

En relación a la aplicación de la Gramática del Diseño Visual de Kress y Van Leeuwen (2006), se consideró el *valor de la información* obtenida tras analizar las seis zonas en cada inicio de unidad. Tal como se expone a continuación:

Unidad 5. Diversos: visiones de mundo

"Hay tantas realidades como puntos de vista", José Ortega y Gasset, *El mundo español* (1983 - 1985).

Propósito de la unidad
Valorar la capacidad del lenguaje de presentar ideas y realidades distintas.

Al finalizar esta unidad

- Comprenderá que la literatura es una vía para conocer distintas ciencias, costumbres y maneras de pensar.
- Será capaz de presentar puntos de vista y su fundamentación en un foro, utilizando palabras acordes a la situación, el tema, los participantes y el público.
- Discernirá la forma de ver el mundo a través de la creación de cuentos.

Comentemos las imágenes
En grupos, observen las imágenes y desarrollen las siguientes actividades:

- Compara la vestimenta del personaje con la del equinid, ¿a qué atribuye la diferencia entre ambos?, ¿y con la que tú usas?
- ¿De qué otros aspectos de los seres humanos influye el ambiente cultural en el que vivas?
- ¿Qué semejanzas hay entre la simbología del kalmbra y la de la civilización inca? ¿a qué las atribuye?
- ¿Qué tipo de visión de mundo de los antiguos griegos puedes deducir del cuadro de La escuela de Atenas?
- ¿A qué visión de mundo corresponde Bata y la fiesta chica?

Conversemos
Responde y comenta con tu curso las siguientes preguntas:

- ¿Por qué podemos decir que se puede conocer la identidad de un pueblo a través de su literatura?
- ¿Qué diferencias notamos entre exponer tu punto de vista con tus amigos y hacerlo en una discusión con adultos?
- ¿Qué aspectos de nuestra sociedad o de nuestra realidad sirven de inspiración para escribir cuentos?

196 Unidad 5 - Diversos

Lenguaje y Comunicación 1º año Medio 197

Figura 4. Inicio de Unidad 3º medio Lenguaje y Comunicación.

Unidades zonas	/	5 UNIDAD Diversos: visiones de mundo
Izquierda dado)	(lo	Nombre de la Unidad, cita, propósitos y actividades. En este caso, lo dado representa el pasado, y está graficado con tres fotografías. La de un joven zulú y un esquimal están tapadas por el título de la unidad, y la tercera corresponde a la cosmovisión maya.
Derecha nuevo)	(lo	La zona que exige atención del lector y que representa lo nuevo está constituida principalmente por una pintura, <i>La escuela de Atenas</i> , en donde aparecen diversos intelectuales clásicos griegos. Más abajo y en mucho menor tamaño aparecen fotografías de objetos icónicos de ciertas culturas como el Kultrún (Mapuche), Buda, y un Dragón (Año nuevo Chino) Más abajo, aparece un esquema con los textos para leer en la unidad.
Superior ideal)	(lo	Lo ideal está constituido por el título de la unidad que cubre dos fotografías de personas (joven zulú y esquimal) con una cita. Sin embargo, lo que más destaca por su extensión es la pintura <i>La escuela de Atenas</i> .
Inferior (lo real)		Dos cuadros de texto, uno con los propósitos de la unidad y otro con actividades En la zona más subordinada a la ideal están las imágenes de objetos que aluden a otras culturas como el Kultrún (Mapuche), Buda, un Dragón (Año nuevo Chino) y parte del dibujo de la cosmovisión maya.
Centro		No se distinguen elementos con gran relevancia en esta zona.
Margen (periferia)		Cita, propósito, actividades y esquema. Destacan las fotografías del joven zulú y el esquimal porque, además, están tapadas por el título de la unidad.

Tabla 5. Elementos de la Gramática Visual

La tercera y última etapa consistió, primeramente, en reunir los resultados obtenidos del análisis GSF en cláusulas e ilustraciones; y de la información recopilada de cada una de las zonas que forman parte del análisis composicional. Luego, se contrastaron con las cinco categorías operacionales del discurso racista y se determinó la preponderancia de cada una de ellas en los inicios de unidad. Tras obtener estos resultados, se procedió a comparar lo obtenido en cada nivel de escolaridad y se estableció cuál /es concentra/n mayor notoriedad de elementos racistas discursivos en su construcción multimodal.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

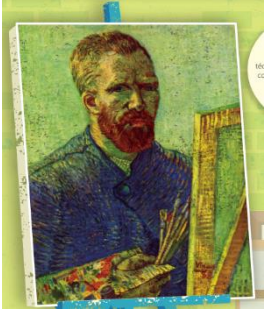
En conformidad con los objetivos planteados en este estudio, en este capítulo se presentan y discuten los resultados obtenidos para el logro del objetivo general, que fue analizar desde una perspectiva multimodal, la posible presencia de racismo discursivo en los inicios de unidad de textos escolares de enseñanza media de Lengua y Literatura entregados por el MINEDUC. En este capítulo, primero se describen los diversos sistemas semióticos y artefactos multimodales presentes en los inicios de unidad. Luego, se identifican los elementos racistas discursivos presentes en los sistemas semióticos y artefactos multimodales. Finalmente, se compara la incidencia de racismo discursivo en los Inicios de Unidad de cada nivel de escolaridad.





Los resultados, ordenados en tablas, se encuentran organizados para dar cuenta tanto del objetivo general como de los específicos. Es por ello que este apartado se encuentra dividido, fundamentalmente, según los objetivos específicos y los respectivos análisis realizados: 1. Artefactos multimodales, 2.1 Gramática Sistémico Funcional (GSF), 2.2 Gramática del Diseño Visual (GV) y 3. Racismo Discursivo (categorías operacionales).


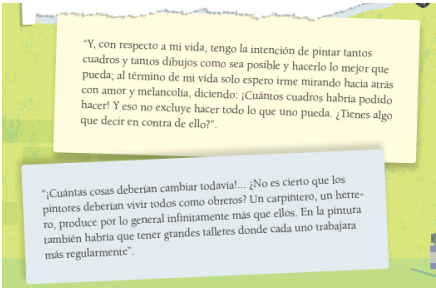

4.1 Artefactos Multimodales


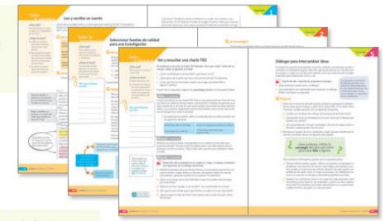
El primer resultado corresponde a la clasificación y descripción de los modos y/o artefactos multimodales encontrados tanto en la fase preliminar del estudio

como en el análisis específico del corpus. Es así como, además de los artefactos mencionados por Parodi (2010), se consideraron aquellos artefactos multisemióticos que fueron emergiendo durante la exploración preliminar de los textos escolares en su totalidad. Muchos de esos artefactos no habían sido considerados en investigaciones anteriores sobre multimodalidad y textos escolares, por lo que obligó a establecer una clasificación con sus respectivas definiciones operacionales para facilitar su identificación. A continuación, se dan a conocer los artefactos encontrados en la exploración.

Modos Semióticos	Definición	Ejemplo
Retratos	Representación de la figura humana (principalmente el rostro), de manera tridimensional, cuando es una escultura, o en dos dimensiones, si es dibujo, pintura o fotografía.	
Pintura	Representación en una superficie plana de cualquier objeto visible o imaginario, o sugerirlo, por medio de la línea y del color.	

<p>Cómic</p>	<p>Secuencia de viñetas o representaciones gráficas que narran una historieta mediante imágenes y texto que aparece encerrado en un globo o bocadillo</p>	 <p>A comic strip titled "SABIDURIA" with the subtitle "¿Cómo podemos alcanzar la sabiduría?". It features a scientist and a young boy. The scientist says: "LA CIENTÍFICA SMITH Y SUS AYUDANTES TRABAJAN INCANSABLEMENTE EN LA CREACIÓN DEL SER HUMANO IDEAL. EN ESTOS MOMENTOS, SE ENCARGAN DE LA COMPOSICIÓN DEL CEREBRO...". The boy asks: "¿CUANTA ASTUCIA DEBERÍAMOS PONERLE AL CEREBRO?". The scientist replies: "LO SUFICIENTE COMO PARA QUE SEA CAPAZ DE RESOLVER DIFICULTADES, PERO CUIDADO CON EXCESO, PUES PUEDE QUEDAR MUY PÍLLO.". The boy concludes: "DEBE SER CAPAZ DE DESARROLLAR UN CONOCIMIENTO PROFUNDO EN TODAS LAS ÁREAS DE SU VIDA."</p>
<p>Fotografías</p>	<p>Imágenes fijas</p>	<p>Persona</p>  <p>Animal</p>  <p>Objeto</p> 

		Paisaje	
Cuadros de Texto	Autoformas especialmente creadas para contener información en sistema verbal, pero que, al estar ya preconfiguradas para esto, facilitan la creación de diagramas, gráficos, cuadros resumen, etc.		
Globos de Texto	Espacio donde se coloca información en modo verbal. En los cómics, incorporan lo que piensa o dicen los personajes. Constan de dos partes: la superior que se denomina globo y el rabillo o delta que señala al personaje que está pensando o hablando.		

<p>Líneas y flechas</p>	<p>Una línea es una secuencia infinita de puntos, pueden ser rectas o curvas.</p> <p>Una flecha es un indicador de dirección o signo ortográfico auxiliar utilizado fundamentalmente en diagramas, así como para realizar envíos a otro punto del texto.</p>	
<p>Capturas de Pantalla</p>	<p>Imagen que muestra el monitor en un determinado momento. (...) Dependiendo de la configuración puede tomar o no el cursor del ratón como parte de la imagen. También puede capturarse sólo una porción de la pantalla o un área delimitada</p>	


<p>Bloques de Texto</p>	<p>Conjunto cualquiera de caracteres consecutivos; pueden ser palabras, líneas, párrafos, o cualquier parte del texto. (...) definir bloques de texto con características definidas, crear espacios en blanco o saltos de línea, introducir cabeceras, etc. Es decir, que van un poco más allá y van a permitir en cierta forma maquetar textos además de aplicarles un estilo definido.</p>	<p>Andrea Berrios Muñoz Magister en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad de Barcelona.</p> <p>David Peralta Valdés Profesor de Castellano Magister en Literatura con mención en Literatura Hispánica y Chilena Universidad de Chile</p> <p>Paula Vera Solís Profesora de Lenguaje y Comunicación Licenciada en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas Pontificia Universidad Católica de Chile</p> 
--------------------------------	--	--

Tabla 6. Ejemplario Modos Semióticos y artefactos multimodales basados en la exploración de Textos Escolares.

Una vez construido el ejemplario con los modos y artefactos multimodales identificados en la fase preliminar (Tabla 6), se procedió a identificar dichos elementos en cada uno de los inicios de unidad que conforman el corpus. Para facilitar la clasificación y descripción multimodal, se confeccionaron cuatro tablas, una para cada nivel escolar, en las que se contabilizan en forma

detallada los componentes multimodales presentes en los inicios de unidad. Estos resultados y sus respectivos análisis aparecen al final de cada tabla, las cuales están ordenadas desde 1° a 4° medio.

Nivel: Primero Medio (1°ME)																	
Nº DE PÁG.	R E T	P I N	D I B	C O M	FOTOS				M A P	E S	C T E	T A B	G L O	I C	F I G	C A P	B L O
					F P E	F A N	F O B	F P A									
UNIDAD 1																	
10			1														
11			1							1				3			
UNIDAD 2																	
82				1						2		3					
83				2						1		3		1			
UNIDAD 3																	
134					3					1							
135					4					4							
UNIDAD 4																	
202		2															
203		1								1				1			1
UNIDAD 6																	
312							1										
313					1			1		2							

Tabla 7.1. Artefactos multimodales correspondientes a Texto de 1°Medio

El primer nivel de escolaridad se caracteriza por utilizar artefactos que emplean preferentemente la modalidad visual (o gráfica), como es el caso de las ilustraciones (ILU) y sus diferentes técnicas. Es así, como dentro de dicha categoría (ILU) se pueden identificar fotos de personas (FPE), pinturas (PIN), comic (COM) y dibujos (DIB). Estos artefactos suelen poseer una gran extensión al interior de los inicios de unidad, en especial, al compararlos con aquellos artefactos en donde predomina la modalidad verbal, como lo son los cuadros de texto (CTE), globos en el caso del comic (GLO) y los bloques de texto (BLQ). La función de los tres artefactos mencionados (CTE, GLO y BLQ), es dar a conocer el título o interrogante de la unidad y las actividades esbozadas de ella.

Nivel: Segundo Medio (2°ME)																	
Nº DE PÁG.	R E T	P I N	D I B	C O M	FOTO				M A P	E S	C T E	T A B	G L O	I C	F I G	C A P	B L Q
					F P E	F A N	F O B	F P A									
UNIDAD 1																	
12		1	1								1		1				
13			1								3			1			
UNIDAD 2																	
64		1									1						
65			1								3			1		1	
UNIDAD 3																	

120				1						1			1		
121			1							3					
UNIDAD 4															
174			1							3					
175			1							3			1		
UNIDAD 5															
234			1							1					1
235			1							3		1	1		

Tabla 7.2. Artefactos multimodales correspondientes a Texto de 2º Medio

En segundo medio, la gran mayoría de los inicios de unidad se encuentran constituidos por artefactos en los que impera la modalidad verbal, como lo son los cuadros de texto (CTE) y bloques (BLQ). Estos artefactos cumplen la función de acompañar la temática de la unidad, o bien, contener las actividades que se deben realizar. Mientras que la modalidad visual o gráfica, se observa por medio de íconos (IC) e ilustraciones (ILU) que pueden corresponder a un dibujo (DIB), una pintura (PIN) o una fotografía de persona (FPE).

Nivel: Tercero Medio (3º ME)																	
Nº DE PÁG.	R E T	P I N	D I B	C O M	FOTO				M A P	E S	C T E	T A B	G L O	I C	F I G	C A P	B L Q
					F P E	F A N	F O B	F P A									

UNIDAD 1															
8		1								2			1		1
9		1			4				1						
UNIDAD 2															
56					1		1			2			1		1
57			1		1		1		1						
UNIDAD 3															
104					1		1			2			1		1
105					3		1								
UNIDAD 4															
150					3					2			1		1
151					4				1						
UNIDAD 5															
196		1			2					2			1		1
197		1					3		1						
UNIDAD 6															
242					1		1			2			1		1
243					2		1								

Tabla 7.3. Artefactos multimodales correspondientes a Texto de 3° Medio

La composición multimodal de los inicios de unidad en 3° Medio se caracteriza por dos aspectos. En primer lugar, porque el diseño de cada una de ellas sigue un patrón de selección y distribución de los artefactos en todas las unidades estudiadas y, en segundo lugar, porque en ellos prevalece la modalidad visual.

De este modo, cada inicio se compone principalmente de ilustraciones (5 a 7 por inicio de unidad) en donde predomina la técnica de la fotografía, ya sea de personas (FPE) o de objetos (FOB), además de pinturas (PIN), íconos (IC) y un dibujo (DIB). La modalidad verbal prepondera en artefactos como los bloques (BLQ) y cuadros de texto (CTE). Además, casi todas las unidades poseen un esquema (ES) que funciona como línea del tiempo.

Nivel: Cuarto Medio (4°ME)																	
Nº DE PÁG	R E T	P I N	D I B	C O M	FOTOS				M A P	E S	C T E	T A B	G L O	I C	F I G	C A P	B L Q
					F P E	F A N	F O B	F P A									
UNIDAD 1																	
8			1					1			5						
9			2		1			3			3			3			
UNIDAD 3																	
132		1									1						
133							1				6			3			
UNIDAD 5																	
262							2				3						
263	1										4			3		1	
UNIDAD 6																	
326							1				2						
327	1						1				4			3			

Tabla 7.4. Artefactos multimodales correspondientes a Texto de 4°Medio

Finalmente, el nivel escolar de cuarto medio presenta en la modalidad visual distintas ilustraciones (ILU), que pueden ser fotografías de objetos (FOB), paisajes (FPA) o personas (FPE), además de dibujos (DIB), retratos (RET) y una pintura (PIN). Sin embargo, a diferencia de 1°ME, la extensión de dichos artefactos tiende a ser más pequeña que la ocupada por los artefactos en donde prevalece la modalidad o sistema verbal. Es así, como los cuadros de texto (CTE) son más extensos y con más presencia en cada uno de los inicios de unidad analizados.

En virtud de los análisis realizados por cada nivel, y con el objeto de exponer de modo más sintético la composición multimodal del corpus, a continuación, se da a conocer una tabla en donde se puede identificar la totalidad de veces que aparece cada uno de los artefactos estudiados, así como también, en qué niveles tienen mayor presencia.

Artefacto Multimodal	Nomenclatura	Nivel de escolaridad				TOTAL por Artefacto
		1°ME	2°ME	3°ME	4°ME	
1. Retrato	RET	0	0	0	2	2
2. Pintura	PIN	3	2	4	1	10
3. Dibujo	DIB	2	8	1	3	14
4. Comic	COM	3	0	0	0	3
5. Foto de Persona	FPE	8	1	22	1	32
6. Foto de Animal	FAN	0	0	0	0	0

7. Foto de Objeto	FOB	0	0	9	5	14
8. Foto de Paisaje	FPA	1	0	0	4	5
9. Mapa	MAP	1	0	0	0	1
10. Esquema	ES	0	0	4	0	4
11. Cuadro de texto	CTE	12	22	12	28	74
12. Tabla de datos	TAB	0	0	0	0	0
13. Globos	GLO	6	2	0	0	8
14. Íconos	IC	0	5	6	12	23
15. Figura geométrica	FIG	5	0	0	0	5
16. Capturas	CAP	0	0	0	0	0
17. Bloques de texto	BLQ	1	2	6	1	10
TOTAL de Artefactos por Nivel		42	42	64	57	205

Tabla 8. Resultados totales según tipo de artefacto y niveles de escolaridad

De este modo, tras realizar la primera etapa del análisis, se puede observar que la composición multimodal de los inicios de unidad de 1° a 4° Medio está marcada por la presencia de dos artefactos multimodales, a saber, cuadros de texto (CTE) y fotografías, específicamente las correspondientes a personas (FPE). En relación al artefacto cuadro de texto, este va aumentando su preeminencia a medida que se avanza en escolaridad, lo cual revela la inclinación por artefactos en los que impera la modalidad o sistema semiótico

verbal. La excepción a lo anterior es 3° Medio, puesto que es el único nivel escolar que se inclina por artefactos en los que predomina el sistema visual (FPE). 1° Medio, por su parte, es el nivel que contiene mayor variedad de artefactos en la composición multimodal de sus inicios de unidad, a diferencia de 2° Medio, en donde el uso de variados artefactos y/o modalidades queda reducido y se centra principalmente en el sistema verbal.

4.2 Racismo Discursivo en Sistemas Semióticos y artefactos multimodales

El segundo resultado, relacionado con identificar elementos racistas discursivos en sistemas semióticos y artefactos multimodales, se obtiene de dos análisis; por una parte, se analizan las ilustraciones y cláusulas de los inicios de unidad, según la Gramática Sistémico Funcional y, por otra, se aplica el análisis composicional de la Gramática del Diseño Visual.

4.2.1. Análisis según Gramática Sistémico Funcional (GSF)

El primer análisis es a partir de la Gramática Sistémico Funcional aplicada a las distintas unidades por cada nivel educativo, el cual fue adaptado para el sistema visual (ilustraciones) y para el sistema verbal (cláusulas). Tal como se observa en las siguientes tablas (Tabla 9 y 10).

NIVEL / ELEMENTOS	Mayor y menor incidencia	MLRE (modelo)	Procesos predominantes	Participantes asociados
--------------------------	---------------------------------	----------------------	-------------------------------	--------------------------------

1º MEDIO	+	Existencial (13)	Observar y Posar	-Participantes (P1) de tez blanca, cabello castaño y rojo, ojos café y verde. En su mayoría, fotografías en la que destacan los rostros y familias de diversa constitución.
	-	Relacional (0) Conductual (5)	Mirar	-Participantes, en planos desde 3 a 5. De tez oscura o con mínima participación en el proceso central que muestra la ilustración
2º MEDIO	+	Conductual (7)	Mirar	-Participantes (P1) de tez blanca, rubios o castaños
	-	Mental (2) Verbal (2)	Observar	-Mujer y hombre (P1) nativos o aborígenes americanos
3º MEDIO	+	Material (22)	Tocar y Participar	-Los participantes que ejercen el rol de agente (P1) son de tez blanca o morenos. Ausencia de diversidad cultural, salvo en procesos que otorgan menor agentividad a P1 como el existencial, en donde su presencia es más bien estática.
	-	Verbal (1) Relacional (0)	Conversar	-El Beneficiario (P3), correspondiente a dos niños de tez morena y a un personaje de la literatura, Sancho Panza.
4º MEDIO	+	Mental (9)	Observar	- Participantes (P1), hombres blancos de origen Europeo.

	-	Material (1) Verbal I(1)	Hacer	- Participantes (P3), aborígenes Latinoamericanos
--	---	-----------------------------------	-------	--

Tabla 9. Resultados de análisis de ilustraciones según GSF.

En relación al análisis de las ilustraciones, se desprende que los participantes predominantes en P1 son mayoritariamente de tez blanca, es decir, los participantes de los procesos con mayor agentividad pertenecen a un colectivo racial que los muestra más dinámicos a la vista del lector. Si bien hay presencia de personajes aborígenes o afrodescendientes en P1, las acciones que ejecutan son de menor agentividad y, por ende, más estáticas en comparación a las desarrolladas por los P1 de tez blanca. Otro aspecto que debe mencionarse es que tanto aborígenes como afrodescendientes suelen formar parte de P2 (efecto) y de P3 (beneficiario), lo cual refuerza el grado de subordinación otorgado al rol que cumplen al interior de las ilustraciones.

En cuanto a la comparación entre niveles de escolaridad, 3° y 2° medio son los que manifiestan procesos con mayor agentividad de sus P1, es decir, corresponden a Modelos Lingüísticos de Representación de la Experiencia Material y Conductual. Estos procesos son efectuados por P1 que mayoritariamente son de tez blanca y P2 y P3 que corresponden a personas aborígenes y afrodescendientes. 1° medio es el nivel que presenta menor agentividad en los procesos visualizados en las ilustraciones, específicamente el MLRE Existencial.

Ahora bien, al aplicar el análisis desde la GSF a las cláusulas presentes, se encuentra lo que indica la siguiente tabla:

NIVEL / ELEMENTOS	Mayor y menor incidencia	MLRE (modelo)	Procesos predominantes	Participantes asociados
1º MEDIO	+	Material (18) Existencial (18)	Responder Crear	Responder: Al predominar las actividades en Inicios de Unidad, los enunciados aluden al trabajo realizado por el estudiante (P1) al <i>“observar la ilustración y responder; responde junto a tu compañero de banco”</i> . Crear: En enunciados interrogativos sobre la postura del P1 (estudiante) frente a la temática de la unidad y/o ilustración presentada,
	-	Verbal (2) Relacional (0)	Conversar Comentar	Ambos procesos corresponden a la habilidad verbal que el estudiante (como P1) debe realizar en las actividades con sus compañeros.
2º MEDIO	+	Material (58)	Escribir y tener	-Escribir: Proceso de objetivos de unidad. -Diversidad de participantes, cabe destacar que se encuentran en P1 “Los migrantes” que posee un CD más abstracto y “nosotros” un CD más concreto.
	-	Conductual (17) Verbal	Ver Comunicar	-Los participantes presentan ausencia de P1 o este es abstracto “La mirada”

		(6)		
3º MEDIO	+	Conductual (21)	Producir Expresar	- Los participantes (P1) asociados a estos procesos son en su mayoría colectivos, salvo en los que se ubican en el cuadro de los propósitos de la unidad, los que en su mayoría son tácitos. -Muchos de los Participantes 2 (CD) aluden a la diversidad, sin embargo, esta es escasa en los participantes 1. Dicha diversidad se puede localizar en las “Circunstancias”, al identificar los diversos lugares en que suceden dichos procesos.
	-	Relacional (1) Verbal (0)	Abordar	- Los P1 individuales/humanos son los que menos aparecen en las cláusulas.
4º MEDIO	+	Conductual (48) Existencial	Haber Estar	Los participantes que se abordan corresponden a situaciones o conflictos de gran importancia en la historia humana.
	-	Verbal (7)	Analizar Aplicar	Los P1 aluden a los objetivos o actividades que los estudiantes deben desarrollar de acuerdo a la unidad.

Tabla 10. Resultados de análisis clausular según GSF

Los Modelos Lingüísticos de Representación de la Experiencia (MLRE) indican, según la forma en que los elementos se relacionan en una cláusula, diversos niveles de agentividad o protagonismo de los sujetos involucrados. Por dicha razón, se hacen relevantes para el análisis del racismo discursivo, en especial al momento de identificar a los participantes y los procesos que realizan.

En relación a los MLRE predominantes se observa que, en primer y segundo nivel de escolaridad, prevalece el modelo material, que es aquel que refleja mayor agentividad del P1, mientras que en tercero y cuarto medio domina el modelo conductual, el que tiene una mediana agentividad del P1, es decir, lo sitúa como un ente que actúa en respuesta a un estímulo externo. Por el contrario, el modelo de menor incidencia en la totalidad de niveles corresponde al verbal, el cual posee una baja agentividad del P1, el cual es presentado como el emisor de un mensaje, un canal a través del cual fluye la comunicación, pero que carece del accionar propio.

Esto quiere decir que, a medida que se avanza en escolaridad, las cláusulas dan a conocer sujetos más pasivos en relación a las acciones que realizan, es decir, les quita protagonismo y los hace menos visibles al lector.

Los participantes a los que se asocian las distintas cláusulas (CL) son variados, es decir, se encuentran algunos representando a colectividades y otros individuales. Además, abunda la presencia de sustantivos abstractos.

Aunque el análisis de las cláusulas no revela una identidad definida de los participantes que ejecutan acciones, las ilustraciones sí evidencian elementos racistas en textos escolares chilenos, principalmente al situar en un rol pasivo o ausente a personas que pertenecen a etnias no europeas y población afrodescendiente. Esta situación, ya había sido expuesta por otros investigadores como Smith (2010), quien manifestó la falta de un discurso directo o autorrepresentativo de la comunidad Mapuche en los Textos escolares de Historia y Cs. Sociales; y por Amaya y Mardores (2010), quienes evidenciaron la presencia de enunciados con “sustratos imperialistas” en Textos de Inglés de enseñanza básica. Sin embargo, en el caso específico de estudios centrados en inicios de unidad, los resultados esbozados de la investigación de Altamirano, Godoy, Mangui y Soto (2014) permiten hacer un nexo entre lo señalado por ellos, en relación a la construcción multimodal de índole ausente, extinta y sometida referida a los pueblos originarios de Chile., y la descripción realizada desde el análisis GSF de personas de etnias no hegemónicas y/o afrodescendientes. Tanto en Altamirano et al. (2014) como en el presente estudio, son las ilustraciones las que denotan contenido discriminatorio.

4.2.2 Gramática Visual (GV): Disposición Composicional

Para el análisis de los inicios de unidad, desde la Gramática del Diseño Visual, se utilizaron las zonas que señalan Kress y Van Leeuwen (2006) según la categoría de *informationvalue*, que pone énfasis en la disposición que toman los

distintos artefactos en el espacio. De este modo, se obtuvieron los siguientes resultados generales por nivel.

Nivel / zonas	1 EM	2 EM	3 EM	4 EM
Izquierda (lo dado)	Lugar en el que se concentran más participantes, principalmente de tez blanca y que actúan en el PL1. Se concentran todos los Títulos y pregunta central de la unidad	Lugar en el que predominan más participantes de tez blanca para las unidades sobre obras y temas de lenguaje. Aparecen personas de tez morena o un afrodescendiente solo para referirse a dos temáticas "Latinoamérica" y "Migración"	Aunque esta zona está representada principalmente por el sistema verbal son las ilustraciones las que aportan mayor significado composicional. En ellas hay presencia humana de diversa procedencia, sin embargo muchas de las fotografías de personas de origen étnico diferente aparecen poco claras, estáticas y tapadas por el título de la unidad.	En este lugar predomina el sistema verbal y se expresan los objetivos de la unidad. También aparecen textos que tienen relación con los temas abordados en la unidad. Se evidencia escasa presencia humana, siendo el sistema verbal el que más se destaca.
Derecha (lo nuevo)	Predominan las actividades y la mayoría de las	Textos breves que por lo general	Predomina el sistema visual (ilustraciones)	Generalmente predomina el sistema

	ilustraciones	acompañan la idea de la unidad, salvo en el caso de la unidad sobre Latinoamérica que no existe una relación entre ambos	, en las cuales aparecen personas en su mayoría de tez blanca o icónica de la cultura europea, por lo general son ilustraciones dinámicas y en donde se distingue el rostro y el cuerpo.	visual, con imágenes de fotografías o pinturas. Hay escasa presencia de personas y se privilegia a la cultura Europea, tanto en autores como personajes que aparecen en el texto.
Superior (lo ideal)	Título y subtítulo Se concentran la mayoría de los procesos centrales de las ilustraciones	Ilustraciones que quedan dentro de ambos planos y objetivos de la unidad	Sistema verbal y visual. Lo ideal está representado por ilustraciones en donde destacan figuras icónicas europeas. Salvo algunas fotografías en donde las personas son anónimas y aparecen incompletas.	Predomina el sistema verbal, representado por los propósitos de la unidad, junto con los iconos que le representan.
Inferior (lo real)	Actividad Algunos de los procesos centrales de cada ilustración	Ilustraciones y actividades de la unidad	En oposición a lo real, están los cuadros de texto, los esquemas de	Generalment e está compuesto por el sistema verbal y escasas

			las lecturas de la unidad y algunas ilustraciones que, generalmente, son de extensión más pequeña que las de otras zonas. Además suelen representar elementos de diversas comunidades culturales, o colectivos de personas.	imágenes.
Centro	No suelen aparecer elementos relevantes	Ilustraciones y parte de los textos	No suelen aparecer elementos relevantes	No existen elementos significativos para analizar.
Margen (periferia)	Actividades de Inicio de Unidad, relacionadas con la Ilustración.	Actividades de la unidad	Ilustraciones con extensiones más pequeñas, incompletas, tapadas con el título o que muestran colectivos de personas.	Aquí se encuentran algunas fotografías e imágenes, además la mayoría de las actividades a realizar por los estudiantes y que corresponden al sistema verbal.

Tabla 11. Resultados del análisis desde la Gramática del Diseño Visual según Kress y Van Leeuwen (2006).

En relación a los niveles establecidos para analizar la composición visual (GV), se puede mencionar que, en la zona del lado izquierdo, es decir, la zona de lo dado, predomina la presencia de personas de tez blanca o con rasgos caucásicos cuando se trata de ejercer el rol de P1 y aludir a temáticas de orden más intelectual. Por el contrario, se tiende a invisibilizar y relegar a ciertas temáticas (migración y Latinoamérica) a las personas de tez más morena o de procedencia cultural diferente.

La segunda zona a considerar corresponde a la Derecha (zona de lo nuevo); en ella, se observa que en primer y segundo nivel hay una predominancia por lo verbal, ya sea en actividades o textos que acompañan la representación de la unidad. En cambio, en tercer y cuarto nivel, se observa una tendencia hacia el sistema visual, en donde las ilustraciones muestran preferentemente a la cultura europea occidental: por medio de seres humanos con dichas características físicas (tez blanca y cabello claro), o bien, a través de elementos icónicos y culturales de Europa.

La tercera zona del análisis es la Superior (zona de lo ideal). En ella, se evidencian variados resultados según los niveles; sin embargo, en lo que respecta a las ilustraciones, estas siguen manifestando una inclinación hacia lo europeo. Ahora bien, cuando aparecen personas de origen étnico diferente o

afrodescendientes (en menos cantidad), los formatos de las ilustraciones tienden a ser borrosas o incompletas.

La cuarta zona, denominada como Inferior (zona de lo real), evidencia que en la mayoría de los niveles escolares prevalece el sistema verbal por sobre el visual, ya sea por medio de actividades o lecturas.

El quinto sector, que corresponde al Centro, no tiende a ser una zona con elementos pertinentes para observar y analizar.

La última zona, conocida como Margen o Periferia, constituye, para primero, segundo y cuarto medio, un espacio utilizado para señalar las actividades que deben realizar los estudiantes. En lo que respecta a tercero medio, aún se emplea para agregar ilustraciones, muchas de las cuales corresponden a personas de orígenes culturales diferentes al occidental y que aparecen en fotos pequeñas o difusas.

4.3 Categorías del Racismo Discursivo

Considerando las categorías operacionales desprendidas de las definiciones de Giddens (2009), Tijoux (2017) y Van Dijk (2001), se comparó la incidencia de racismo discursivo en los inicios de unidad de los distintos niveles de escolaridad, a saber, de 1° a 4° medio. Es así como, luego de ver los resultados de los análisis anteriores, se pudo establecer en qué nivel/es escolar/es hay mayor predominancia de dichas categorías y cuál/es caracterizan al discurso

racista. A continuación, en la tabla N°8 se pueden identificar las categorías con mayor incidencia en cada nivel, así como también qué nivel aglutina la mayor cantidad de estas categorías que caracterizan al racismo discursivo.

Niveles	Categoría predominante	Categoría minoritaria
1º MEDIO	Presencia/Ausencia Progreso/Estancamiento	Clases sociales Superioridad/Inferioridad Valoración +/Valoración -
2º MEDIO	Presencia/Ausencia Progreso/ Estancamiento Superioridad/Inferioridad	Clases sociales Valoración +/Valoración -
3º MEDIO	Presencia/Ausencia Valoración +/Valoración - Progreso/Estancamiento	Clases sociales Superioridad/Inferioridad
4º MEDIO	Presencia/ Ausencia Progreso/ Estancamiento Superioridad/ Inferioridad	Clases sociales

Tabla 12. Resultados de análisis según Categorías operacionales de racismo discursivo.

Tras ser contrastados los resultados del análisis GSF y GV con las categorías del racismo discursivo, se pudo observar que tres de los cuatro niveles analizados, correspondientes a 2º, 3º y 4º medio, presentan mayor incidencia de categorías racistas. De estas últimas, las que son comunes en los tres niveles son *presencia/ausencia* y *progreso/estancamiento*.

El nivel escolar correspondiente a 1º Medio es el que presenta una menor ocurrencia de categorías racistas. Sin embargo, en sus inicios de unidad es posible identificar, al igual que en los otros tres niveles, las categorías de

presencia/ausencia. Esto indica una continuidad y permanencia a lo largo de los cuatro niveles de un racismo que se manifiesta en base a la exclusión de ciertas comunidades culturales en su mayoría indígena o afrodescendiente.

Aunque los tres niveles de mayor incidencia racista repiten categorías, varían en el sistema/modo semiótico o artefacto multimodal en que son identificables dichos criterios, en especial porque, a medida que avanzan los niveles de escolaridad, predomina el sistema verbal en los inicios de unidad y disminuye la presencia de ilustraciones, colores y técnicas como el dibujo.

Las categorías reconocibles en todos los inicios de unidad son *presencia/ausencia* y *progreso/estancamiento*. La primera suele preponderar en el sistema semiótico visual e ilustraciones, mientras que la segunda es identificable por medio del análisis composicional, específicamente al contrastar Lo dado/Lo nuevo y Lo ideal/Lo real. La categoría *clases sociales* es la única que no aparece en ningún inicio de unidad.

Por lo tanto, los inicios de unidad de los textos escolares de Lengua y Literatura presentan racismo discursivo, el cual es reconocible en los diversos artefactos y sistemas semióticos que forman parte de cada uno de ellos. Esto cobra alcance al momento de identificar el rol que cumplen los textos escolares en el ámbito educativo, en especial por ser una herramienta fundamental al interior

del discurso pedagógico, el cual, como destaca Bernstein (1985) “constituye el dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educativa.”(p.29).

De igual modo, comprender la naturaleza multisemiótica de los textos permite observar desde otras aristas la presencia de elementos discriminatorios como el racismo, sobre todo al considerar lo que otros autores han señalado en relación a “el valor ideológico que porta cada modalidad” (Oteíza, 2009:675) y de cómo el uso de los diversos sistemas semióticos sirven a propósitos comunicativos según las necesidades de las personas dentro de un contexto social y cultural determinado (Parodi, 2010).

Es así, como el análisis multimodal constituye una herramienta que ayuda a develar contenidos ideológicos que subyacen en los discursos de odio como el racista, sexista, xenófobo, clasista, etc.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

En base a los resultados expuestos en la sección anterior, en este capítulo se expondrán las conclusiones generales, reflexiones pedagógicas, limitaciones del estudio y algunas proyecciones.

5.1. Conclusiones Generales

Los inicios de unidad de los textos escolares de Lengua y Literatura están conformados de manera integrada por los sistemas semióticos visual y verbal. En ellos predomina el artefacto multimodal ilustración, obtenido con la técnica de fotografía. Además, los inicios de unidad tienden a seguir ciertos patrones organizacionales a lo largo de cada nivel escolar.

Los elementos que caracterizan al racismo discursivo son más preponderantes en el sistema semiótico visual, específicamente en el artefacto multimodal ilustración. En él, se evidencia principalmente la categoría presencia/ausencia, la cual es transversal en todos los niveles de escolaridad estudiados (1° a 4° Medio). Esto significa que los sistemas de exclusión racial tienden a transmitirse mayoritariamente por medio de las ilustraciones.

Los niveles que demuestran mayor presencia de racismo discursivo son 2°, 3° y 4° medio. En ellos, las categorías presencia/ausencia y progreso/estancamiento se hacen evidentes por medio de diferentes aspectos semióticos. La categorización presencia/ausencia presente en las ilustraciones se manifiesta al momento de identificar procesos y participantes involucrados, en donde

generalmente las personas de origen étnico o afrodescendiente aparecen como sujetos pasivos y estáticos (menor agentividad). La categorización *progreso/estancamiento*, en tanto, tiende a vislumbrarse por medio de la organización espacial al interior de los inicios de unidad, es decir, de lo composicional (GV), específicamente por medio del análisis de las dimensiones del espacio como lo dado/lo nuevo y lo ideal/real.

Los inicios de unidad, a medida que se avanza la escolaridad, tienden a dar más énfasis a lo verbal por sobre lo visual. Esto se hace evidente al comparar la extensión de las ilustraciones y la ubicación que poseen al interior de los inicios de unidad. Sin embargo, incluso en los niveles mayores como 4° medio, son las ilustraciones las que poseen mayor carga ideológica racista, la cual se ve acentuada por la posición que ocupan en lo composicional al interior del inicio de unidad.

Finalmente, los inicios de unidad de los textos escolares de enseñanza media de Lengua y Literatura entregados por el MINEDUC, poseen elementos racistas discursivos en su construcción multimodal, en especial en las ilustraciones y la distribución de los elementos al interior de dichos inicios de unidad. Ese racismo discursivo se manifiesta transversalmente en los niveles por medio de la exclusión de personas tanto indígenas como afrodescendientes, y se acrecienta en ciertos niveles con categorías como *progreso/estancamiento* o *superioridad/inferioridad*. De este modo, se observa un correlato racista

discursivo en la construcción multimodal de los inicios de unidad de 1° a 4° Medio.

5.2 Reflexiones Pedagógicas

El hecho de que los inicios de unidad de los textos escolares de Lengua y Literatura posean elementos racistas discursivos exige a las y los docentes un doble desafío. Por un lado, cuestionar su formación en temáticas contingentes relacionadas con la discriminación por razones arbitrarias, como es el caso del racismo. Y por otro, comprender la naturaleza multimodal de los instrumentos didácticos que son parte del discurso pedagógico, en especial, porque ese es el punto de inicio para advertir la presencia de componentes que atentan con los fines educativos.

El racismo discursivo, si bien se manifiesta principalmente en un ámbito más pragmático, sus raíces están en el lenguaje y el discurso; a través de este medio se reproducen los prejuicios y odios que subyacen en un discurso de esta índole y que se manifiestan por medio de la violencia y la discriminación. Por lo tanto, es menester erradicar estas prácticas discursivas del ámbito pedagógico y, en cambio, abogar por un discurso pedagógico inclusivo y crítico en todas sus instancias.

La construcción de una herramienta didáctica, como un texto escolar, incluye elementos ideológicos que pueden no ser inclusivos y que se articulan por medio de diferentes sistemas semióticos para construir significados. Por ende, las y los docentes necesitan instruirse sobre los instrumentos que forman parte

de su quehacer pedagógico para así poder lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje no mermado por ideologías que están permeadas por el odio y la exclusión.

5.3 Limitaciones

Las principales limitaciones de esta investigación tienen relación con las dificultades para hacer visibles los componentes racistas en textos de gran extensión, como los son los textos escolares.

En primer lugar, existe una escasez de herramientas que permiten visibilizar una representación ideológica mediante elementos tangibles y objetivos, por lo que analizar el componente multimodal en los que se representa el racismo dentro de un texto escolar y abordar ambas prácticas como un conjunto (no excluyente), dificultó, en parte, el objetivo del estudio/lograr encontrar la metodología adecuada para y lograr el objetivo del estudio.

Y en segundo lugar, no fue posible abordar la totalidad de variables que fueron propuestas en primera instancia de la investigación, como analizar el texto escolar completo o comparar resultados con otras disciplinas, debido a que existen ciertas condiciones académicas que no permiten ampliar la indagación al ser esta, una Tesis de Pregrado.

5.4 Proyecciones

Esta investigación sugiere, proyectar líneas de estudios que amplíen la mirada hacia los textos de menores niveles escolares, como son los textos de 7º y 8º Básico de Lenguaje y Comunicación, los cuales también son entregados por MINEDUC y utilizados por la gran mayoría de los estudiantes de Colegios Municipales y Particulares Subvencionados de nuestro país.

Otra idea que emerge, es la ampliación de este tipo de estudios hacia los textos escolares de otras asignaturas, como por ejemplo Historia y Geografía, Ciencias e incluso textos de Inglés, para contrastar la incidencia de discurso racista. Del mismo modo, sería interesante incorporar al análisis los textos escolares utilizados en Colegios Particulares Pagados, con la finalidad de realizar un estudio de tipo comparativo entre editoriales.

Por último, en el ámbito metodológico consideramos que sería muy interesante aplicar en un futuro las metafunciones de Halliday que no fueron empleadas en esta investigación, como es el caso de la Metafunción Interpersonal y Textual. Así como considerar el análisis de otros sistemas semióticos como la función que cumple el color.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, M. (2006). *Aproximaciones al concepto de discurso profesional docente*. Manuscrito no publicado.

Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D., Soto, G. (2014) Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Revista Estudios Pedagógicos*. vol. XL, N. 1. Valdivia. Chile.

Amaya, M. y Mardones, M. (2010). Ideología, racismo y sexismo en textos escolares de educación básica para la enseñanza del inglés: una aproximación desde el análisis crítico del discurso. *Revista Foro Educativo*, 18 (2), 53-81.

Alvarado, Carola, Mangui, Dominique, y Crespo, Nina. (2016). El impacto de las imágenes en una tarea de recontado: Diseño de un cuento ilustrado para niños basado en la Gramática Visual. *Logos (La Serena)*, 26(1), 23-39. <https://dx.doi.org/10.15443/RL2602>

Bednarek, M. y Martin, J (Eds.) 2010. *New discourse on language: Functional perspectives on multimodality, identity and affiliation*. London: Continuum.

Beltrán Castillo, M. y Molina Andrade, A. (2016) Racismo científico y análisis de contenido en textos escolares de Ciencias Naturales. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED.* , Número Extraordinario. Séptimo Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, Bogotá

Bernstein, B y Díaz, M.(1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* No. 15.

Binimelis, A. y Blázquez, M. (1992). Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos. Santiago: SERNAM.

Boudon, E., & Parodi, G. (2014) Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual Revista Signos, vol. 47, núm. 85, agosto, 2014, pp. 164-195 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Valparaíso, Chile.

Chile (2002). *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T. (Comp.) El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria(pp. 367-404). Gedisa:Barcelona.

Farías, M. 2004. Textos multimodales en tiempos de competencias múltiples. Actas del XIV Congreso de SONAPLES, Osorno: Universidad de Los Lagos.

Figueroa, J., Saavedra, Y., Sanhueza, P., y Severino, S. (2017). *Integración De Modos Semióticos En Manuales Escolares De Seis Asignaturas En Dos Niveles Educativos*. FONDECYT 1130033. Tesis de Pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Gallardo, X. (2013). *Estereotipos de género en textos escolares de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media*. Universidad del Bío-Bío. Facultad de humanidades.

García-Fariña, A., Jiménez, F. y Anguera, M.T. (2016). Observational analysis of teaching discourse physical education training teachers through communicative patterns. Cuadernos de Psicología del Deporte, 16(1), 171-182. Recuperado en 16 de septiembre de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232016000100016&lng=es&tlng=en

Gladic, J. y Cautín-Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y lingüística*,(34),357-380. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200017>

Gobierno de Chile (2015). *Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Gutiérrez, R. (2015) *Transitividad en el español de Chile: Exploración desde la perspectiva sistémico-funcional*. Revista Signos, Estudios de Lingüística. ISSN 0718-0934. PUCV, Chile.

Giddens, A. (2009). *Sociología* (6°Ed.). Madrid: Alianza

González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. Revista Campo Abierto, 32, 91-113.

Halliday, M.A.K (1985). *AnintroductiontoFuncionalGrammar*. Londres: Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R., Collado, C. y Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*(6ta Ed). México D.F.: McGraw Hill Education.

Hodge, B. y Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.

Holsti, R. (1969) *Content Analysis of the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA Addison- Wesley.

INADI (2016) Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos. Dirigido por Javier Alejandro Bujan., 1ra Ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

INDH (2017). Informe Anual 2017: Situación de los Derechos Humanos en Chile. Disponible en: http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/1072/informe_anual_2017.pdf?sequence=1

Jara, F. (2017). Discurso de odio, racismo y discriminación ¿puede hacer algo el derecho chileno?. *Revista Actual Marx Intervenciones*, (22), 93 – 107.

Jewitt, C. (2008). Multimodal Discourses Across The Curriculum. En: M. Martin-Jones, A. M. de Mejia and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Discourse and Education, (pp. 357- 367). New York: Springer.

Jewitt, C. (2009). An Introduction to multimodality. En Jewitt, C. (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 14-27). Nueva York, Londres: Routledge

Kress, G. (2009). What is mode? En Jewitt, C. (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 14-27). Nueva York, Londres: Routledge.

Kress, G., Leite-García, R. y Van Leeuwen, T. (2008). *Semiótica discursiva*. En Van Dijk, T. (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 373-416). Barcelona: Gedisa.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images, the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge: London

Larraín, J. (2007). *El concepto de ideología*. Vol. 1. LOM Ediciones: Santiago.

Lemke, J. (1998). Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. *Linguistics and Education*, 10 (3), 247-272.

López-Aranguren, E. (1994). El análisis de contenido tradicional. Cap. 14.1, 555- 574.

Manghi, D. y Badillo, C. (2015). Modos Semióticos en el Discurso Pedagógico de Historia: Potencial Semiótico Para la Mediación en el Aula Escolar. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 20 (Mayo-Agosto) ISSN 0123-3432 : Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255042625002>

Mangui D. (2012) La Perspectiva Multimodal Sobre La Comunicación: Desafíos Y Aportes Para La Enseñanza En El Aula. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, volumen 11, enero 2012.

Manghi, D. (2013) Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. En *REXE: Revista de los estudios y la experiencia en Educación*. UCSC. Vol.12 N° 24. agosto-diciembre 2013. pp. 77-91 ISSN 0717-6945 ISSN en línea 0718-5162

Manghi, D. y Haas, V. (2015). Uso de imágenes en clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: enseñando a través del potencial semiótico visual. *Enunciación*, 20(2), pp. 248-260.

Martínez, M. (2007). Una aproximación a cómo se construye la imagen de los emigrantes en la prensa gratuita. *Revista electrónica de estudios filológicos* n°14, Universidad de Alicante, España.

MINEDUC (2008). *Política de Textos Escolares*. Chile:Ministerio de Educación

Minte, A. y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333.

Molero de Cabeza, L, y Cabeza, J. (2007). *Análisis del discurso: ¿Por qué y para qué?* por Adriana Bolívar. Venezuela: Los libros el nacional. ISBN: 978-980-388-350-8.

O'Halloran, K. (2004). On the effectiveness of mathematics. En Ventola, E., Cassily, Ch., & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on multimodality* (pp. 91-118). Amsterdam: Benjamins.

O'Halloran, K. (2005). *Mathematical discourse. Language, symbolism and visual images*. London: Continuum.

O'Halloran, K. (2008). Systemic functional-multimodal discourse analysis (SF-MDA): Constructing ideational meaning using language and visual imagery. *Visual Communication*, 7 (4), pp. 443-475.

O'Halloran, K. (2011). Análisis del discurso multimodal. *Aled* 12(1), 75-97.

Otárola, F., Gutiérrez, R., Bertini, C. (en prensa) Metafunción ideacional en lengua de señas chilena: Procesos v/s Formas verbales léxicas. *Revista Estudios filológicos*. PUCV, Chile.

Oteíza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: Análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(spe), 664-677.

Oteíza, T. y Pinuer, C. (2016). Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista signos*, 49(92), 377-402. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000300006>

Pardo, N. (2012). *Exploraciones sobre la pobreza y el racismo en Colombia*.

Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 48(2), 33-70.

Parodi, G (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44 (76), 145-167.

Pereira, F., y González, G. (2011). Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Revista Literatura y Lingüística* N° 24, pp. 161-182. Chile.

Pérez, G., (2013). *Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual*. Tesis de Pregrado, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

Pérez, C. y Gargallo, B. (2007). *Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares*. Addenda de ponencia presentada en el XXVI Seminario

Interuniversitario de Teoría de la Educación. "Lectura y Educación", Universidad Autónoma de Barcelona, Lloret de Mar.

Riobó, E. (2017). Racismo, antigüedad y textos escolares chilenos y mexicanos entre 1920 y 19501. Revista electrónica Diálogos Educativos. 8 (14), 2 – 31. Disponible en: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DialogosRespaldo/article/view/6938>

Romero, N. (2011). *Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria*. En S. Finocchio S. & N. Romero (Eds.), *Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Flacso.

Ruiz, L. y Vallejo, C., (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 125-145.

Sabich, M.A. (2017). Infancias, genocidios, memorias. Representaciones discursivo-pedagógicas de procesos genocidas en el programa infantil La asombrosa excursión de Zamba (Pakapaka). *Estudos em Comunicação*. 79-96. 10.20287/ec.n25.v1.a05

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mac-GrawHill.

Smith, S. (2010). Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, N°. 12, 2010. p. 53-72.

Stöckl, H. (2004). *In between modes. Language and image in printed media*. En Ventola, E., Charles, C. y Kaltenbacher, M. (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 9-30).

Tijoux, M.E. (2017a) *Migraciones contemporáneas hacia Chile*. Material del curso "Interculturalidad, migración y racismos", impartido en UAbierta, Universidad de Chile.

Tijoux, M. E. (2017b) *Racismo en Chile y en América Latina*. Material del curso "Interculturalidad, migración y racismos", impartido en UAbierta, Universidad de Chile.

Tijoux, M.E. (agosto 2017c). Inmigrantes y racismo en Chile. *Le monde diplomatique*. 13-14.

Tijoux, M.E. & Díaz, G. (2014). Inmigrantes, los "nuevos bárbaros" en la gramática biopolítica de los estados contemporáneos. *Revista Cuadranti*. 2 (1), 283 – 309. Disponible en: <https://www.rivistaquadranti.eu/riviste/02/Tijoux&Letelier.pdf>

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso II*. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2001). Discurso y Racismo. *Persona y Sociedad*, 3(16), 191-205.

Van Dijk, T. (2003a). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2003b). *Ideología y discurso*. Barcelona: Gedisa.

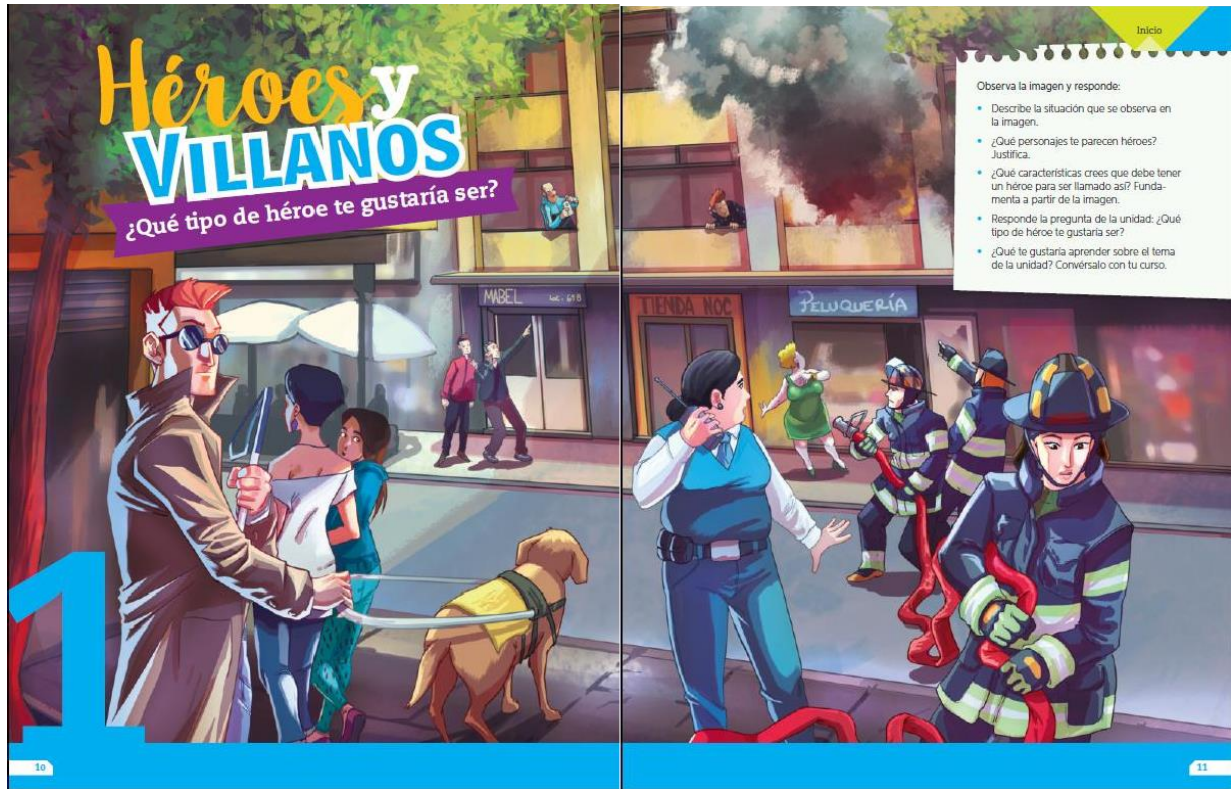
Van Dijk, T. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2 (2), 15-47

ANEXOS

1. Análisis de corpus según la Gramática Sistémico Funcional de M.A.K. Halliday (1994), por nivel de Enseñanza Media (Ilustraciones y cláusulas)

PRIMERO MEDIO

UNIDAD N°1. Héroes y Villanos



	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano (PL) P2	Participante 3 Beneficiario CI	Circunstancia CC	Modelo
IL 1	Hombre ciego	Pl. 1	Transitar	-	-	-	Vereda 1 (Sector comercial)	Mental
IL 2	Bombero	Pl. 2	Sujetar	Manguera roja	Pl. 2		Vereda 1 (Sector comercial)	Material
IL 3	Policía/guardia	Pl. 3	Informar	Incendio	Pl. 6		Vereda 1 (Sector comercial)	Verbal
IL 4	Mujer de cabello corto	Pl. 3	Transitar	-	-	-	Vereda 1 (Sector comercial)	Conductual
IL 4	Mujer de cabello largo	Pl. 3	Observar	Situación emergente	Pl. 2		Vereda 1 (Sector comercial)	Mental
IL 5	Bombero 1	Pl. 4	Sujetar	Manguera roja	Pl. 2		Calle - Sector comercial	Conductual
IL 5	Bombero 2	Pl. 4	Apuntar	Llamas	Pl. 6	Bombero 1	Calle - Sector Comercial	Material

IL 6	Mujer con vestido verde	PI. 5	Observar	Llamas	PI. 6		Vereda 2 (Sector comercial)	Mental
IL 7	Hombre chaqueta roja	PL. 5	Observar	Llamas	PI. 6		Vereda 2 (Sector comercial)	Mental
IL 7	Hombre con chaqueta verde	PI.5	Señalar	Llamas	PI. 6	Hombre chaqueta roja	Vereda 2 (Sector comercial)gt	Conductual
IL 8	Hombre de buzo calipso	PI. 6	Fotografiar	Llamas	PI. 6		Edificio	Material
IL 9	Hombre pelirrojo	PI.6	Observar	Llamas	PI. 6		Edificio	Mental
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
CL 1		-	Observar	La imagen	-	-	-	Mental
CL 2		-	responder	preguntas de abajo	-	-	-	Material
CL 3		-	describir	la situación de la imagen	-	-	-	Material
CL 4		-	observar	la situación de la imagen	-	-	-	Mental
CL 5		-	parecer	héroes	-	-	-	Mental
CL 6		-	justificar	<i>¿Qué personajes te parecen héroes?</i> - la pregunta	-	-	-	Material
CL 7		-	creer	características	-	-	-	Existencial
CL 8		-	fundamentar	la pregunta	-	-	-	Material
CL 9		-	responder	la pregunta de la unidad	-	-	-	Material
CL 10		-	gustar	Tipo de héroe	-	-	-	Mental
CL 11		-	gustar	lo aprendido	-	-	-	Mental
CL 12		-	conversar	la pregunta	-	-	-	Verbal

UNIDAD N°2: Astucia y Sabiduría

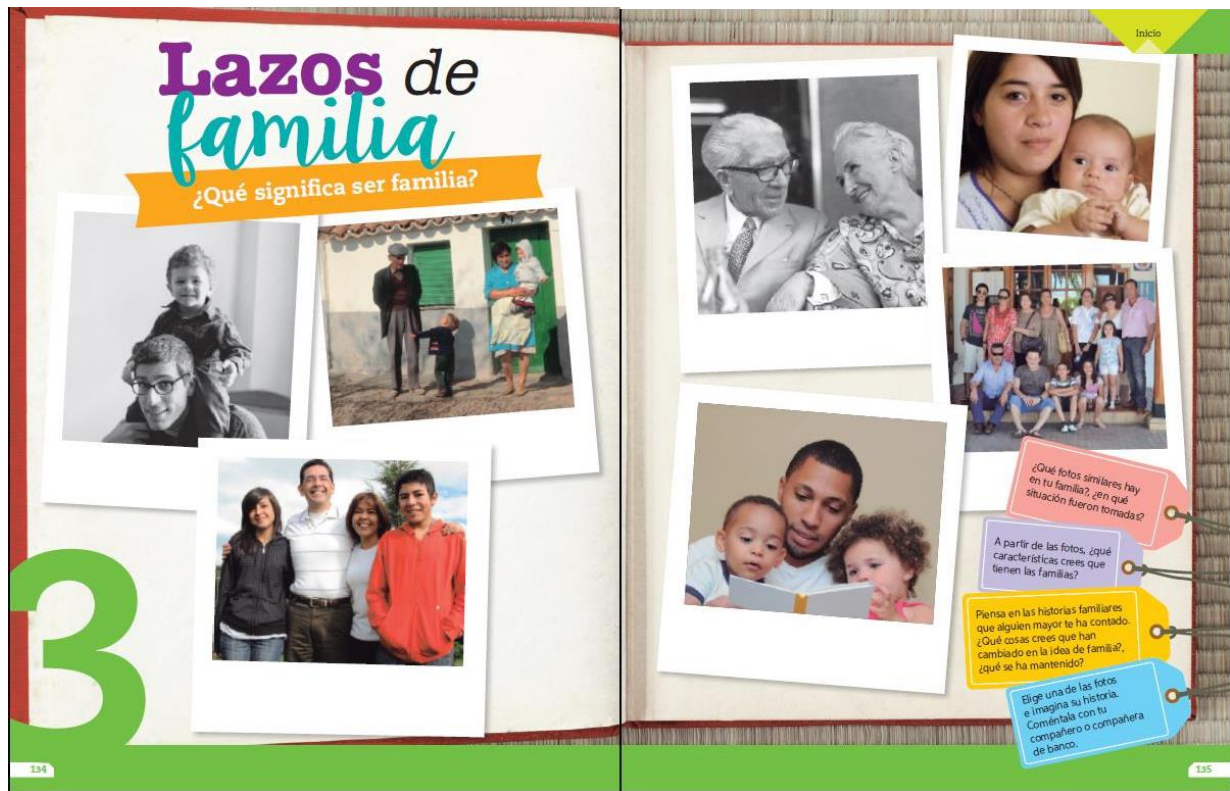


	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plan (PL) P2	Participante 3 Beneficiario CI	Circunstancia CC	Modelo
IL 1	Estudiante 1	PI.3	Hablar	“¡Ah, sí! Eso se llama sabiduría y aquí está!”	PI.2	-	Creación del ser humano perfecto en el Laboratorio	Verbal
	Profesora Smith	PI.4	Observar	Cerebro	PI.1	-	Creación del ser humano perfecto en el Laboratorio	Mental
	Estudiante 2	PI.4	Observar	Estudiante 1	PI.3	-	Creación del ser humano perfecto en el Laboratorio	Mental

	Estudiante 3	PI.6	Observar	Cerebro	PI.1	-	Creación del ser humano perfecto en el Laboratorio	Mental
IL 2	Estudiante 2	PI.1	Hablar	“¡El cerebro está perfecto! ahora sí tenemos el ser humano ideal”	PI.2	-	Creación del ser humano perfecto en el Laboratorio	Verbal
	Profesora Smith	PI.3	Revisar	Tablet	PI.2	-	Creación del ser humano perfecto en el Laboratorio	Conductual
		PI.3	Hablar	“Sí, está bien, pero le falta algo... no sé bien qué es...”	PI.2	-	Creación del ser humano perfecto en el Laboratorio	Verbal
IL 3	Estudiante 1	PI.2	Hablar	“¡Profesora, encontré algo! ya sé cuál es el ingrediente que falta.... miren todos!”	PI.3	-	Investigación	Verbal
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
CL 1	Nosotros		Poder	Alcanzar la sabiduría				Conductual
CL 2			Trabajar	Creación del ser humano				Material
CL 3			Encargar	La composición del cerebro				Material
CL 4	Nosotros		Deber	Astucia				Conductual
CL 5	Nosotros		Poner	Astucia al cerebro				Material
CL 6	Tú		Poder	Quedar muy pilló				Conductual

C L 7	Nosotros		Tener	El ser humano ideal				Material
C L 8			Faltar	Algo				Material
C L 9	Yo		Saber	Qué es				Mental
C L 10	Yo		Encontrar	Algo				Material
C L 11	Nosotros		Saber	Ingrediente que falta				Mental
C L 12			Mirar					Conductual
C L 13			Crear	Algo le falta al cerebro				Existencial
C L 14			Faltar	Al cerebro				Material
C L 15			fundamentar	Pregunta anterior				Material

UNIDAD N°3: Lazos de familia



	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano (PL) P2	Participante 3 Beneficiario CI	Circunstancia CC	Modelo
IL 1	Padre	Pl.1	Posar	Cámara			Fotografía	Existencial
		Pl.1	sostener	Hijo	Pl.2		Fotografía	Material
	Hijo	Pl. 2	Posar	Cámara	-	-	Fotografía	Existencial
IL 2	Niño pequeño	Pl.1	Hablar	Abuelo	Pl.2		Fotografía	Verbal
	Abuelo	Pl.2	Observar	Niño pequeño	Pl.1		Fotografía	Mental
	Abuela	Pl.2	Posar	Cámara			Fotografía	Existencial
			Sostener	Bebé	Pl.2	-	Fotografía	Material
Bebé	Pl.2	Posar	Cámara			Fotografía	Existencial	

IL 3	Niña adolescente	PI.2	Posar	Cámara			Fotografía	Existencial
	Papá	PI.2	Posar	Cámara			Fotografía	Existencial
	Mamá	PI.2	Posar	Cámara			Fotografía	Existencial
	Niño polerón rojo	PI.1	Posar	Cámara			Foto	Existencial
IL 4	Abuelo	PI.2	Posar	Abuela	PI.3			Existencial
	Abuela	PI.3	Posar	Abuelo	PI.2			Existencial
IL 5	Madre	PI.2	Posar	Cámara	-			Existencial
	Hijo	PI.1	Posar	Cámara	-			Existencial
IL 6	Familia	PI.1	Posar	Cámara	-			Existencial
IL 7	Padre	PI.3	Mirar	Libro	PI.1			Conductual
	Niño	PI.2	Mirar	Libro	PI.1			Conductual
	Niña	PI.2	Mirar	Libro	PI.1			Conductual
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
C L 1			significar	Ser familia				Mental
	Tú		haber	Fotos similares				Existencial
C L 2			ser	Situaciones				Existencial
			crear	Características que tienen las familias				Existencial
C L 3			tener	Características que tienen las familias				Material
			Pensar	Historias				Mental

6				familiares				
C L 7			contar	Historias familiares				Material
C L 8			creer	Cosas				Existencial
C L 9			cambiar	Idea de familia				Conductual
C L 10			elegir	Una de las fotos				Conductual
C L 11			imaginar	La historia				Mental
C L 12			comentar	La historia de la foto				Verbal

UNIDAD 4: La Libertad

La libertad
¿Qué significa ser libre?

† Goya, F. De (1805).
Mujeres de Vilafranca.
 † Genicot, T. (1835).
Paisaje con acuñados.

Inicio

Delacroix, E. (1830). La libertad guiando al pueblo.

Observa la pintura central y responde las preguntas con tu compañero o compañera de banco.

1. ¿Qué sensación te inspira el cuadro?
2. Responde la pregunta de la unidad: ¿Qué significa para ustedes ser libres? Fundamenten.
3. ¿Qué te gustaría reflexionar en esta unidad sobre la libertad?
4. ¿Te parece que el cuadro se puede relacionar con la libertad? Explica.

202
203

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano (PL) P2	Participante 3 Beneficiario CI	Circunstancia CC	Modelo
IL 1	Pintura 1	Pl.5	-	-	-	-	-	-
	Mujer de blusa roja	Pl.4	Observar	Pintura 1	Pl.5	-	Museo	Mental
	Mujer pintura 2	Pl.6	Mirar	Hombre pintura 2	Pl.6	-	Museo	Conductual
	Hombre traje verde	Pl.3	Observar	Pintura 1	Pl.5	-	Museo	Mental
	Pintura 3	Pl.2	-	-	-	-	-	-
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
CL 1	Tú		observar	La pintura central				Mental

C L 2	Tú		responder	Las preguntas				Material
C L 3			responder	Preguntas de la unidad				Material
C L 4	Ustedes		fundamen tar	Preguntas anterior				Material
C L 5	Tú		gustar	Reflexión				Mental

UNIDAD 6: Identidades Colectivas

IDENTIDADES Colectivas
¿Qué tenemos en común?

312

Inicio

Observa la imagen central y responde las preguntas.

1. Describe la imagen y sus elementos.
2. ¿A qué zona de Chile asocias la imagen?, ¿qué elementos crees que son característicos de ese lugar?
3. ¿A qué se refiere al título de la unidad?, ¿qué crees que tienes en común con otras personas?

Observa la fotografía y responde las preguntas.

1. ¿Reconoces este lugar?, ¿cuál es? Si no lo conoces, ¿a qué lugar se parece?
2. ¿Cuál es la diferencia entre este lugar y la imagen central?, ¿qué tan cerca o lejos crees que se encuentra uno del otro?

313

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano (PL) P2	Participante 3 Beneficiario CI	Circunstancia CC	Modelo
IL1	Hombre	Pl.1	Observar	Cámara fotográfica	-			Mental
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
CL 1	Nosotros		Tener	Identidades colectivas				Material
CL 2	Tú		Observar	Imagen central				Mental
CL 3	Tú		Responder	Las preguntas				Material
CL 4	Tú		Describir	La imagen				Material

CL 5			Asociar	Zonas de Chile				Mental
CL 6			Crear	Características de ese lugar				Existencial
CL 7			referir	El título de la unidad				Conductual
CL 8	Tú		Crear	Lo que tienes en común con otras personas				Existencial
CL 9	Tú		observar	La fotografía				Mental
CL 10	Tú		responder	Las preguntas				Material
CL 11	Tú		reconocer	El lugar				Material
CL 12			Encontrar	algo				Material
CL 13	Tú		Conocer	lugar				Conductual

SEGUNDO MEDIO

UNIDAD Nº1: Seres y Haceres

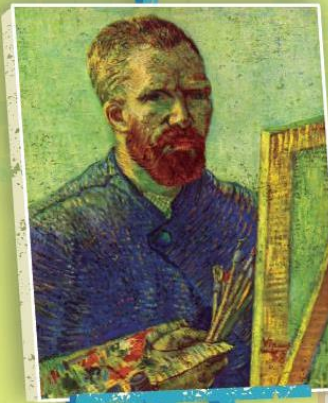
1

SERES Y HACERES

Conoce tus objetivos

A partir de la lectura de narraciones literarias y de textos de intención informativa, reflexionarás sobre las distintas dimensiones del trabajo y su relevancia como espacio de dignidad, identidad y sustento para los seres humanos. Además:

- Analizarás a los personajes de los relatos para profundizar tu comprensión de los textos narrativos que lees.
- Evaluarás el propósito comunicativo de un texto y los recursos que su emisor emplea para comunicar su mensaje.
- Ecribirás un reportaje para informar y reflexionar sobre los aportes del trabajo en la vida de las personas.
- Realizarás una exposición oral para comunicar información de manera clara y organizada.



Vincent van Gogh (1853-1890) fue un destacado pintor neerlandés, precursor del movimiento posimpresionista. En su técnica destaca el manejo de la luz y el uso de colores vivos, así como su interés por retratar temas de la vida cotidiana, pero desde una mirada subjetiva que comunica complejas emociones en cada una de sus obras.

Vincent van Gogh: Autorretrato frente al caballete, 1888.

Cartas de Vincent van Gogh a su hermano Théo
(Fragmentos)

"Y, con respecto a mi vida, tengo la intención de pintar tantos cuadros y tantos dibujos como sea posible y hacerlo lo mejor que pueda; al término de mi vida solo espero irme mirando hacia atrás con amor y melancolía, diciendo: ¡Cuántos cuadros habría podido hacer! Y eso no excluye hacer todo lo que uno pueda. ¿Tienes algo que decir en contra de ello?"

"¿Cuántas cosas deberían cambiar todavía!... ¡No es cierto que los pintores deberían vivir todos como obreros? Un carpintero, un herrero, produce por lo general infinitamente más que ellos. En la pintura también habría que tener grandes talleres donde cada uno trabajara más regularmente".

Vin Gogh, V. (2007). En Sánchez-Eguibar, M. (Trad.). Vincent van Gogh: Las cartas (p. 10). Madrid: Akal. (Fragmentos).

Para comenzar

- Además del sustento o la remuneración, ¿qué buscan los seres humanos en sus trabajos y oficios? Discute con tu curso y escriban sus conclusiones.
- Observa el autorretrato de Van Gogh. ¿Cómo se representa a sí mismo? ¿Qué lo identifica como persona? Anota al menos tres ideas clave.
- Lee los fragmentos de las cartas de esta página. ¿Cómo vivía Vincent su oficio de pintor? Comenta con un compañero si esa vivencia se recoge en su autorretrato y por qué.
- A partir de lo reflexionado en estas páginas: ¿qué relación se puede establecer entre el oficio de una persona y su identidad? Escribe tus ideas y preséntaselas a tus compañeros.

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción Verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano (PL) P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia CC	Modelo
IL1	Vincent Van Gogh	3	Pintar	un cuadro	1	-	-	Material
IL2	-	-	-	Cosas pintura	-	-	-	
IL3	-	1	Sujetar	una carta	2	-	-	Material
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
CL1	Vincent Van Gogh	-	Ser	un destacado pintor neerlandés	-	-	-	Existencial
CL2	Su técnica	-	Destacar	el manejo de	-	-	-	Conductual

				la luz y el uso de colores vivos				
CL3	-	-	Manejar	de la luz	-	-	-	Material
CL4	-	-	Usar	de colores vivos	-	-	-	Material
CL5	Mirada subjetiva	-	Comunicar	complejas emociones	-	-	en cada una de sus obras	Verbal
CL6	Tú	-	Reflexionar	sobre las distintas dimensiones del trabajo y su relevancia como espacio de dignidad	-	-	-	Mental
CL7	Tú	-	Analizar	a los personajes de los relatos	-	-	para profundizar tu comprensión	Mental
CL8	Tú	-	Leer	textos narrativos	-	-	-	Mental
CL9	Tú (implícito)	-	Evaluar	el propósito comunicativo de un texto	-	-	-	Material
CL10	Emisor	-	Emplear	-	-	-	para comunicar su mensaje	Material
CL11	-	-	Escribir	-	-	-	-	Material
CL12	-	-	Aportar	-	-	-	-	Material
CL13	Tú (implícito)	-	Realizar	una exposición oral	-	-	Para comunicar de manera clara y organizada	Material
CL1	Yo (implícito)	-	Tener	la intención de	-			Material

4				pintar tantos cuadros y tantos dibujos				
CL1 5	-	-	Ser	posible	-	-	-	Existencial
CL1 6	-	-	Hacer	lo mejor	-	-	-	Material
CL1 7	-	-	Pueda	-	-	-	-	Mental
CL1 8	-	-	Ir mirar	-	-	-	hacia atrás con amor y melancolía	Conductual
CL1 9	-	-	Decir	“¡Cuántos cuadros habría podido hacer! Y eso no excluye hacer todo lo que uno pueda. ¿Tienes algo que decir en contra de ello?”	-	-	-	Verbal
CL2 0	Cuadros	-	Haber poder hacer	-	-	-	-	Material
CL2 1	-	-	Excluir hacer	todo lo que uno pueda	-	-	-	Material
CL2 2	-	-	Tener	algo que decir	-	-	-	Material
CL2 3	Cosas	-	Deber cambiar	-	-	-	Todavía	Conductual
CL2 4	Los pintores	-	Deber vivir	-	-	-	como todos los obreros	Existencial
CL2 5	Un carpintero, un herrero	-	Producir	-	-	-	infinitamente más que ellos	Conductual

CL2 6	-	-	Haber que tener	grandes talleres	-	-	En la pintura	Material
----------	---	---	--------------------	---------------------	---	---	---------------	----------

UNIDAD Nº2: El desengaño del mundo

2 EL DESENGAÑO DEL MUNDO



Antonio de Pereda: *El sueño del caballero*, 1645-1660.

Conoce tus objetivos

A partir de la lectura de poemas y obras dramáticas, reflexionarás sobre el sentido de la existencia. Además:

- Apreciarás obras del Siglo de Oro para comprender la relevancia que tuvo este período en el arte y la literatura.
- Leerás y comprenderás obras dramáticas para reconocer el conflicto, los personajes y los temas que representan.
- Escribirás un ensayo para expresar tu reflexión sobre tu propia forma de ver y comprender el mundo.
- Participarás en un diálogo para compartir ideas, escuchar a tus interlocutores y llegar a acuerdos y conclusiones.

Otras miradas

En *El sueño del caballero*, el ángel, de delicada y grácil hermosura femenina, sostiene una filacteria con una inscripción mientras contempla al joven caballero que, elegantemente vestido, reclinado sobre la mano izquierda y con la mano derecha en relajado abandono, duerme placidamente sentado ante una mesa en la cual se ven apilados múltiples objetos: un reloj, un globo terráqueo, una corona, un cetro, una mitra, una tiara, una coraza, un estandarte, un cofre de carey con joyas, monedas, naipes, una careta, una miniatura con un retrato femenino, una partitura de música, un ramillete de flores y una calavera sobre un libro abierto. Todos estos objetos encierran una significación, son símbolos de lo pasajero y las distracciones efímeras, de lo transitorio y lo fugaz. La inscripción de la filacteria que, extendida, sostiene el ángel no puede ser más lacónica y profunda. En el medio de ella hay un arco tensado con una flecha con un sol detrás y el rútilo latino "Aeterna pungit cito volat et occidit" que, traducido, quiere decir "Eternamente hiera, rápidamente vuela y mata". Indudablemente, de todas las saetas lanzadas al aire hay muchas que hieren, pero hay una que acaba matando.

filacteria: cinta con inscripciones.
mitra: toca con la que se cubren la cabeza los arzobispos, obispos y algunas otras personas eclesásticas que tienen este privilegio.
lacónico: breve, preciso.
saeta: flecha.

Biblioteca Nacional de España (2012). *Otras miradas. Lo visto es sueño* (1646). *El sueño del caballero* (1645-1660). Madrid: Real Academia de las Bellas Artes de San Fernando. (Fragmento).

Para comenzar

1. Observa los objetos que se encuentran en la mesa de la pintura *El sueño del caballero*. ¿Qué ideas o sensaciones te sugieren? Coméntalo con tu curso.
2. Lee el comentario de la página siguiente. ¿Qué piensas que quiso comunicar Antonio de Pereda en este cuadro?
3. ¿Cómo interpretas el mensaje que despliega el ángel? ¿A qué está llamando? Comparte tu interpretación con tu compañero o compañera de banco.
4. Considerando lo revisado en estas páginas y el título de la unidad, ¿de qué crees que debe desengañarse el ser humano? Discútelo con tu curso.

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción Verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano (PL) P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia CC	Modelo
IL1	Hombre durmiendo	1	Dormir	-	-	-	En un comedor	Conductual
IL2	Mujer rubia	2	Mirar	hombre	1	-	En un comedor	Conductual
IL3	Mano	1	Sujetar	una carta	2	-	-	Material
IL4	Reloj	1	Marcar	la hora	1	-	-	Conductual

	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
CL1	Tú (implícito)	-	Reflexionar	sobre el sentido de la existencia	-	-	-	Mental
CL2	Tú (implícito)	-	Apreciar	obras del siglo de oro	-	-	en el arte y literatura	Mental
CL3	La relevancia	-	Tener	este período	-	-	en el arte y la literatura	Material
CL4	Tú (implícito)	-	Analizar	diversos recursos del género lírico	-	-	-	Mental
CL5	El mensaje	-	Expresar	los poemas	-	-	-	Conductual
CL6	Tú (implícito)	-	Leer	obras dramáticas	-	-	-	Mental
CL7	Tú (implícito)	-	Comprender	obras dramáticas	-	-	-	Mental
CL8	El conflicto, los personajes y temas	-	Representar	-	-	-	-	Material
CL9	Tú (implícito)	-	Escribir	un ensayo	-	-	-	Material
CL10	Tú (implícito)	-	Participar	en un diálogo para compartir ideas	-	-	-	Material
CL11	El ángel	-	Sostener	una filacteria con una inscripción	-	-	-	Material
CL12	El ángel	-	Contemplar	al joven caballero	-	-	-	Mental
CL13	El caballero	-	Dormir	-	-	-	Plácidamente sentado ante una mesa	Conductual
CL1	-	-	Ver	apilados	-	-	una mesa	Conductual

4				múltiples objetos				
CL1 5	Todos estos objetos	-	Encerrar	una significación	-	-	-	?
CL1 6	Estos objetos	-	Ser	símbolos de lo pasajero y las distracciones efímeras	-	-	-	Existencial
CL1 7	-	-	Extender	La inscripción de la filacteria	-			Conductual
CL1 8	El ángel	-	Sostener	La inscripción de la filacteria	-			Material
CL1 9	la inscripción de la filacteria	-	Poder ser	más lacónica y profunda	-			Existencial
CL2 0	En medio de la inscripción de la filacteria	-	Haber	un arco tensado con una flecha con un sol detrás	-			Existencial
CL 21	El rótulo latino traducido	-	Querer decir	“Eternamente hiera, rápidamente vuela y mata”	-			Verbal
CL2 2	Las saetas	-	Lanzar	-	-			Material
CL2 3	Las saetas	-	Haber	muchas que hieren	-			Existencial
CL2 4	-	-	Haber	una que acaba matando	-			Existencial

UNIDAD N°3: Cruce de Horizontes

3 CRUCE DE HORIZONTES



Campaña #TodosSomosMigrantes de la Fundación Servicio Jesuita a Migrantes. Conoce su trabajo en sjmchile.org

RDC 5

Para comenzar

1. Observa el afiche. ¿Qué idea comunica? ¿Cuál es su propósito y qué recursos emplea para conseguirlo? Coméntalo con tu compañero y lleguen a una respuesta común.
2. Lee el texto y la viñeta de la página 121. ¿Qué mensaje entregan? ¿Qué situación se problematiza mediante el diálogo de los robots?

120 Unidad 3 • Cruce de horizontes

Conoce tus objetivos

Mediante la lectura de narraciones literarias y de textos de intención argumentativa, reflexionarás sobre la experiencia de abandonar el país en que se vive, sea por razones personales, económicas o políticas. Además:

- Analizarás cómo el relato está influido por la voz del narrador para profundizar tu comprensión de las historias que lees.
- Comprenderás y evaluarás textos de intención argumentativa para reconocer la validez del punto de vista que se plantea.
- Ecribirás una columna de opinión para expresar tu punto de vista sobre el fenómeno de la migración.
- Participarás en un debate para defender una postura con argumentos claros y precisos.

XENOFOBIA

Es un sentimiento de miedo y odio que lleva a algunos a pensar y actuar en contra de ciertos extranjeros, creyendo que deberían volverse a su país. La xenofobia demuestra una gran ignorancia, porque las migraciones son parte de la historia de la humanidad desde siempre. En Chile los migrantes tienen derechos que debemos respetar, y además la mezcla de culturas siempre es buena.



Gobierno de Chile y Morit, A. (2015). Constitución. Palacio de La Moneda s/n. (Fragmento).

3. Relaciona los textos de estas páginas. ¿En qué aspectos del proceso de migración ponen énfasis? Comparte tus respuestas con tu curso.
4. ¿Qué motivos hacen que las personas deban dejar su país natal para establecerse en otro? Explica tus ideas y toma apuntes de las que señalan tus compañeros.

Lenguas y Literatura 2º medio 121

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano (PL) P2	Participante 3 Beneficiario CI	Circunstancia CC	Modelo
L. 1	Hombre afrodescendiente	Pl. 2	Viajar	-	-	-	Escuchando música	Conductual
		Pl. 2	Escuchar	Música	-	-	Medio de transporte (tren o metro)	Mental
	Pasajeros	Pl. 3	Viajar	-	-	-	Medio de transporte (tren o metro)	Conductual
L. 2	Robot Gris	Pl. 1	Hablar	“¡Pero tenemos el mismo sistema operativo!”	Pl. 2	Grupo de cuatro robots restantes	En una ciudad	Verbal
	Grupo de cuatro robots restantes	Pl. 1	Hablar	“No nos gustas porque eres importado”	Pl. 2	Robot Gris	En una ciudad	Verbal

	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
C L. 1	-	-	Cruzar	Horizontes	-	-	-	Material
C L. 2	Todos	-	Ser	Migrantes	-	-	-	Existencial
C L. 3	Algunos	-	Cruzar	Fronteras	-	-	-	Material
C L. 4	-	-	Conocer	Su trabajo	-	-	En sjmchile.org	Mental
C L. 5	Tú	-	Reflexio nar	La experiencia de salir del país	-	-	-	Mental
C L. 6	Tú	-	Analizar	cómo el relato está influido	-	-	-	Mental
C L. 7	Tú	-	Compre nder	Textos de intención argumentativa	-	-	-	Mental
C L. 8	Tú	-	Evaluar	Textos de intención argumentativa	-	-	-	Material
C L. 9	Tú	-	Escribir	una columna de opinión	-	-	-	Material
C L. 10	Tú	-	Particip ar	en un debate	-	-	-	Material
C L. 11	La xenofobia	-	Ser	un sentimiento de miedo y odio	-	-	-	Existencial
C L. 12	-	-	Llevar	-	-	-	-	Material
C L. 13	-	-	Crear	que deberían volverse a su país	-	-	-	Existencial
C L. 14	Ellos	-	Deber volver	a su país	-	-	-	Material
C L. 15	La xenofobia	-	Demostr ar	una gran ignorancia	-	-	-	Conductual

C L. 1 6	Las migraciones	-	Ser	parte de la historia de la humanidad	-	-	Desde siempre	Existencial
C L. 1 7	Los migrantes	-	Tener	derechos	-	-	En Chile	Material
C L. 1 8	Nosotros	-	Deber respetar	-	-	-	-	Mental
C L. 1 9	Nosotros	-	Gustar	Tú	-	-	-	Mental
C L. 2 0	Tú	-	Ser	importado	-	-	-	Existencial
C L. 2 1	Nosotros	-	Tener	el mismo sistema operativo	-	-	-	Material

UNIDAD Nº4: Las caras de la ambición

4 LAS CARAS DE LA AMBICIÓN

En la obra de Shakespeare, estrenada el año 1606, Macbeth es un general al servicio de Duncan, rey de Escocia. Al volver de una campaña militar, se encuentra con tres brujas que le auguran que llegará a ser rey. Macbeth comienza a ambicionar el trono y, ayudado por su esposa, asesina a Duncan mientras este duerme.

Programa del filme ibodotti (2019), protagonizado por Michael Fassbender (en la imagen) y Marion Cotillard, basado en la tragedia de William Shakespeare.

Para comenzar

1. Observa la imagen de esta página y lee la información sobre Macbeth. ¿Cómo describirías la situación en que se encuentra el personaje? Coméntalo con tu curso.
2. Presta atención a la postura de Macbeth y a los elementos que porta (corona y espada). ¿Qué crees que está pensando o sintiendo? Escribe tus ideas.
3. A partir del texto de esta página, ¿estás de acuerdo con que la ambición puede ser algo positivo? Discútelo con tu curso y fundamenta tu opinión con una razón.
4. ¿Qué cosas piensas que ambicionan las personas? Menciona dos con sus respectivos ejemplos.

Conoce tus objetivos.

- A partir de la lectura de obras dramáticas y de textos de los medios de comunicación, te formarás una visión crítica sobre la conducta humana, especialmente en lo relacionado con la ambición y el poder. Además:
 - Analizarás los elementos que influyen en la puesta en escena de una obra dramática para apreciar la atmósfera que se construye.
 - Evaluarás mensajes de los medios de comunicación para analizar la visión de mundo que comunican y su influencia en el receptor.
 - Escribirás una crónica periodística para dar a conocer los sueños y las ambiciones de distintas personas.
 - Participarás en un foro para reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la ambición.

Las dos caras de la ambición

La ambición está hecha del mismo material con el que se tejen los sueños. Nos impulsa a fijarnos metas que nos ilusionan y retos que, *a priori*, parecen imposibles de alcanzar. Es un poderoso motor que desafía la lógica y la razón. Quienes se atreven a darle rienda suelta, son capaces de cambiar su realidad y sus circunstancias. No en vano es un poderoso agente de transformación. Y nos puede aportar muchas cosas positivas. Alimenta nuestro espíritu de superación, el inconformismo y la capacidad de soñar a lo grande. Nos invita a ir más allá de nosotros mismos, despertando nuestro afán competitivo. Incluso puede enseñarnos a ser más humildes. Sin embargo, por lo general goza de una dudosa reputación. Especialmente debido a las compañías que frecuenta. Entre sus relaciones habituales se encuentran la codicia, la insatisfacción y el propio interés; cuyos venenosos consejos nos pueden arrastrar a lugares sombríos.

Coca, I. (2014). Las dos caras de la ambición. Recuperado el 11 de mayo de 2017 de <http://blog.lanueveguardia.com/2014/05/11/las-dos-caras-de-la-ambicion-80163/> (Fragmento).

ambición: deseo profundo de conseguir algo, especialmente poder, riqueza, dignidad o fama. *a priori*: antes de examinar el asunto de que se trata.

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción Verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano (PL) P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
IL1	Hombre blanco rubio	2	Mirar	una espada	1	-	En un escenario	Conductual
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
CL1	Macbeth	-	Ser	general al servicio de Duncan	-	-	-	Existencial

C L 2	-	-	Encontrar	con tres brujas	-	-	-	Material
C L 3	Tres brujas	-	Augurar	que llegarán a ser rey	-	-	-	Mental
C L 4	-	-	Llegar	a ser rey	-	-	-	Material
C L 5	Macbeth	-	Comenzar a ambicionar	el trono	-	-	-	Conductual
C L 6	Macbeth	-	Asesinar	a Duncan	-	-	-	Material
C L 7	Duncan	-	Dormir	-	-	-	-	Conductual
C L 8	Te	-	Formar	una visión crítica sobre la conducta humana	-	-	-	Material
C L 9	Tú (implícito)	-	Analizar	los elementos	-	-	-	Mental
C L 10	Los elementos	-	Influir	en la puesta en escena de una obra dramática	-	-	-	?
C L 11	La atmosfera	-	Construir	-	-	-	-	Material
C L 12	Tú (implícito)	-	Evaluar	mensajes de los medios de comunicación	-	-	-	Material

C L 1 3	-	-	Escribir	una crónica periodística	-	-	-	Material
C L 1 4	Tú (implícito)	-	Participar	en un foro para reflexionar	-	-	-	Material
C L 1 5	La ambición	-	Estar hecho	del mismo material con el que se tejen los sueños	-	-	-	Material
C L 1 6	-	-	Impulsar a fijar	metas que nos ilusionan	-	-	-	Mental
C L 1 7	Retos	-	Parecer	imposibles de alcanzar	-	-	-	Mental
C L 1 8	Poderoso motor	-	Desafiar	la lógica y la razón	-	-	-	Mental
C L 1 9	quienes	-	Atrever dar rienda suelta	-	-	-	-	Conductual
C L 2 0	-	-	Ser	capaces de cambiar su realidad y circunstancias	-	-	-	Existencial
C L 2 1	-	-	Ser	un poderoso agente de transformación	-	-	-	Existencial
C L 2 2	Nos	-	Poder aportar	muchas cosas positivas	-	-	-	Material

C L 2 3	-	-	Alimentar	nuestro espíritu de superación	-	-	-	Conductual
C L 2 4	Nos	-	Invitar a ir	más allá de nosotros mismos	-	-	-	Material
C L 2 5	-	-	Poder enseñar a ser	Más humildes	-	-	-	Existencial
C L 2 6	-	-	Gozar	de una dudosa reputación	-	-	-	Mental
C L 2 7	Las compañías	-	Frecuentar	-	-	-	-	Conductual
C L 2 8	Sus relaciones habituales	-	Encontrar	la codicia, la insatisfacción y el propio interés	-	-	-	Material
C L 2 9	Nos	-	Poder arrastrar	-	-	-	a lugares sombríos	Material

UNIDAD N°5: Contar desde Latinoamérica

Unidad 5 CONTAR DESDE LATINOAMÉRICA



El Museo a Cielo Abierto de San Miguel (Santiago) reúne murales y graffitis realizados en distintos edificios de la población San Miguel. El mural de Latinoamérica que aquí observas fue realizado por el colectivo La Mano, quienes siguen una línea gráfica vinculada con los pueblos originarios de América y los símbolos de sus respectivas culturas.

Conoce tus objetivos

Mediante la lectura de narraciones literarias, en especial cuentos latinoamericanos, y de textos de intención argumentativa, reflexionarás sobre lo importante que es para las personas compartir experiencias, historias e ideas. Además:

- Analizarás narraciones literarias para reconocer el efecto que producen los recursos narrativos empleados.
- Reconocerás los recursos verbales que emplea el emisor de un texto argumentativo para evaluar el efecto que tienen en el lector.
- Escribirás un ensayo para expresar tu opinión sobre la identidad latinoamericana.
- Participarás en una mesa redonda para explorar e intercambiar tus ideas.

Para comenzar

1. Considerando el contexto del Museo a Cielo Abierto, ¿cuál crees que es la intención de este museo y de los artistas que exponen allí sus obras? **Coméntalo** con tu curso.
2. Observa el mural de esta página. ¿Qué mensaje te transmite? Escribe algunas ideas y compártelas con tu compañera o compañero de banco.

Ventana sobre este libro

En plena era de la televisión, Borges sigue siendo un artista de la antigua tradición del cordel. En minúsculos folletos, cuenta sucesos y leyendas: él escribe los versos, talla los grabados, los imprime, los carga al hombro y los ofrece en los mercados, pueblo por pueblo, cantando en lejanías las hazañas de gentes y fantasmas. Yo he venido a su taller para invitarlo a que trabajemos juntos. Le explico mi proyecto: imágenes de él, sus artes de grabado, y palabras mías. El calla. Y yo hablo y hablo, explicando. Y él, nada. Y así sigue siendo, hasta que de pronto me doy cuenta: mis palabras no tienen música. Estoy soplando en flauta quebrada. Lo no nacido no se explica, no se entiende: se siente, se palpa cuando se mueve. Y entonces dejo de explicar; y le cuento. Le cuento las historias de espantos y de encantos que yo quiero escribir, voces que he recogido en los caminos y sueños niños de andar despierto, realidades deliradas, delirios realizados, palabras andantes que encontré —o fui por ellas encontrado. Le cuento los cuentos; y este libro nace.

Galeano, E. (2003). Ventana sobre este libro. En *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI (Fragmento).

3. Lee el fragmento de "Ventana sobre este libro" de esta página. ¿Qué es lo que finalmente le da vida al libro que Galeano tiene en mente?, ¿por qué?

4. Vuelve a mirar el mural y a leer el texto de Galeano. ¿Por qué crees que el ser humano tiene la necesidad de contar historias o comunicar sus ideas? **Conversalo** con tu curso.

294 Unidad 5 • Contar desde Latinoamérica Lengua y Literatura 2º medio 295

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano (PL) P1	Proceso Acción Verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano (PL) P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
ILL1	Mujer	1	Observar	-	-	-	Mural	Mental
ILL2	Hombre	2	Observar	-	-	-	Mural	Mental
ILL	Hombre mirando de lado	3	Mirar	Pájaro	-	-	Mural	Conductual

3								
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
C L 1	-	-	Sentir	-	-	-	-	Mental
C L 2	-	-	Resistir	-	-	-	-	Mental
C L 5	-	-	Vivir	-	-	-		Existencial
C L 6	-	-	Luchar	-	-	-	-	Material
C L 7	El museo de San Miguel	-	Reunir	murales y grafitis	-	-	en distintos edificios de la población San Miguel	Material
C L 8	-	-	Observar	El mural de latinoamerica	-	-	-	Mental
C L 9	El mural de latinoamerica	-	ser realizar	-	-	-	-	Material
C L 10	Quienes	-	Seguir	una línea gráfica	-	-	-	Conductual
C L 11	Tú (implícito)	-	Reflexionar	sobre lo importante que es para las personas compartir experiencias	-	-	-	Mental
C L 11	Tú (implícito)	-	Analizar	narraciones literarias	-	-	-	Mental

2								
CL13	-	-	Producir	los recursos narrativos empleados	-	-	-	Conductual
CL14	Tú (implícito)	-	Reconocer	los recursos verbales	-	-	-	Mental
CL15	Los recursos verbales	-	Emplear	-	-	-	-	Material
CL16	El efecto	-	Tener	-	-	-	en el lector	Material
CL17	Tú (implícito)	-	Escribir	un ensayo para para expresar tu opinión	-	-	-	Material
CL18	Tú (implícito)	-	Participar	para explorar e intercambiar tus ideas	-	-	en una mesa redonda	Material
CL19	Borges	-	Seguir ser	un artista de la antigua tradición	-	-	-	Existencial
CL20	-	-	Contar	sucedidos y leyendas	-	-	en minúsculos folletos	Mental
CL21	Él	-	Escribir	los versos	-	-	-	Material
CL	-	-	Tallar	los grabados	-	-	-	Material

2 2								
C L 2 3	Los	-	Imprimir		-	-	-	Material
C L 2 4	Los	-	Cargar		-	-	al hombro	
C L 2 5	-	-	Ofrecer	los versos	-	-	en los mercados	?
C L 2 6	Yo	-	Haber venir		-	-	a su taller	Material
C L 2 7	-	-	Trabajar	juntos	-	-	-	Material
C L 2 8		-	Explicar	mi proyecto	-	-	-	Verbal
C L 2 9	Él	-	callar	-	-	-	-	Mental
C L 3 0	Yo	-	Hablar	-	-	-	-	Verbal
C L 3 1	-	-	Seguir ser	-	-	-	-	Existencial

C L 3 2	Mis palabras	-	Tener	música	-	-	-	Material
C L 3 3	Yo (implícito)	-	Estar Soplar	-	-	-	en flauta quebrada	Material
C L 3 4	-	-	Nacer	-	-	-	-	Existencial
C L 3 5	-	-	Explicar	-	-	-	-	Verbal
C L 3 6	Le	-	Contar	-	-	-	-	Mental
C L 3 7	Las historias	-	Contar	las historias de espantos y de encantos	-	-	-	Mental
C L 3 8	Yo	-	Querer escribir	-	-	-	-	Material
C L 3 9	Voces	-	Haber recoger	-	-	-	en los caminos y sueños míos	Conductual
C L 4 0	Palabras andantes	-	Encontrar	-	-	-	-	Material
C L 4 1	-	-	Ser	por ellas encontrado	-	-	-	Existencial

C L 4 2	-	-	Contar	los cuentos	-	-	-	Mental
C L 4 3	-	-	Nacer	este libro	-	-	-	Existencial

TERCERO MEDIO

UNIDAD N°1. Artistas: género lírico

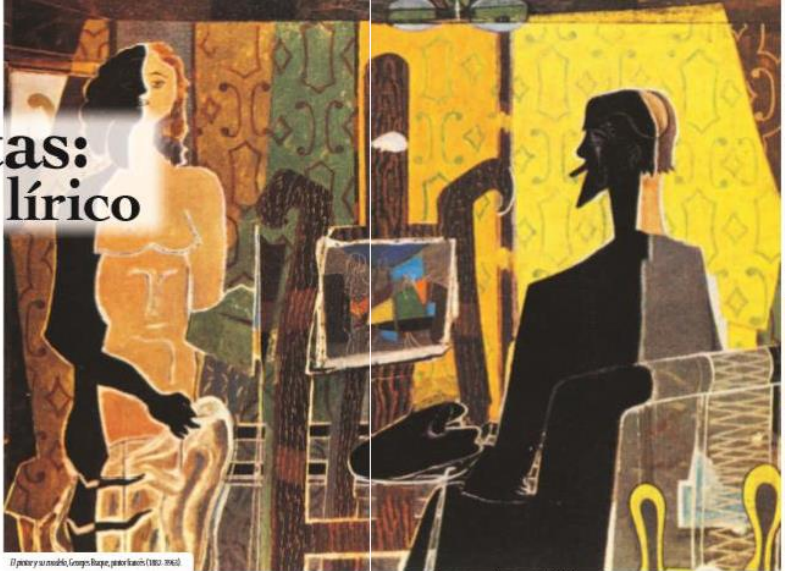
Unidad 1

Artistas: género lírico

"La música se empieza a atrofiar cuando se aleja demasiado del baile. La poesía se comienza a atrofiar cuando se aleja demasiado de la música".
Ezra Pound, escritor estadounidense (1895-1972).

- Propósito de la unidad**
Valorar la capacidad expresiva del lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación humana.
- Al finalizar esta unidad**
1. Comprenderás la diferencia entre el lenguaje artístico y el lenguaje convencional.
 2. Participarás en discusiones grupales.
 3. Producirás textos líricos.

- Comentemos las imágenes**
En grupos, observen las imágenes y desarrollen las siguientes actividades:
1. Si tuvieran que elegir entre los artistas que aparecen en las imágenes, ¿cuál de ellos le gustaría ser a cada uno?, ¿por qué?
 2. A partir de su elección, desarrollen una idea que explique lo que pueden tener en común los músicos, los poetas, los pintores y otros artistas.
 3. En conjunto, analicen la cita de Ezra Pound y redacten un párrafo para explicarla.
- Conversemos**
Responde y comenta con tu curso las siguientes preguntas:
1. ¿Para qué crees que los pueden servir las artes a los seres humanos, considerando tanto a los creadores como a los receptores?
 2. ¿Qué tienen en común el lenguaje de la poesía y el lenguaje convencional?



8 Unidad 1 - Artes

Lenguaje y Comunicación 1.º año Medio

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
IL . 1	Pintor	Pl. 2	Retratar	Modelo	Pl. 3	-	Una habitación	Material
	Modelo	Pl. 3	Posar	-	-	Pintor	Una habitación	Existencial
IL . 2	Actor Charles Chaplin	Pl. 1	Actuar	-	-	-	En una película	Material
IL . 3	Cantante Julieta Venegas	Pl. 2	Cantar	Canción	Pl. 2	Público	Concierto	Material
			Tocar	Acordeón	Pl. 1	Público	Concierto	Material
IL . 4	Joven	Pl. 1	Bailar	Break dance	Pl. 1	-	En el suelo	Material

IL 5	Pianista Claudio Arrau	Pl. 1	Tocar	Piano	Pl. 1	Público	Concierto	Material
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
C L. 1	La música	-	Empezar a atrofiar	-	-	-	Cuando se aleja demasiado del baile	Material
C L. 2	La música (implícito)	-	Alejar	-	-	-	-	Material
C L. 3	La poesía	-	Comenza r a atrofiar	-	-	-	Cuando se aleja demasiado de la música	Material
C L. 4	La poesía (implícito)	-	Alejar	-	-	-	-	Material
C L. 5	Tú (implícito)	-	Compren der	La diferencia entre el lenguaje artístico y el lenguaje convencional .	-	-	-	Mental
C L. 6	Tú (implícito)	-	Participar	-	-	-	En discusiones grupales	Material
C L. 7	Tú (implícito)	-	Producir	Textos líricos	-	-	-	Conduct ual
C L. 8	Chico	-	Bailar	Break dance	-	-	-	Material

UNIDAD N°2. Viajeros: relatos de viaje

Unidad 2

Viajeros: relatos de viaje

"Los viajes son los viajeros. Lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos"
Hernando Pizarro, poeta portugués (1488 - 1512)

Propósito de la unidad
Valorar la relación entre la literatura, el ser humano y la imaginación.

Al finalizar esta unidad

1. Reconocerá y comprenderá distintos tipos de preguntas.
2. Relacionará las obras leídas con su contexto de producción.
3. Identificará y analizará distintos mundos literarios en las obras leídas.
4. Será capaz de producir narraciones orales y escritas que causen al destinatario.
5. Escibirá un relato de viajes.

Conversemos las imágenes

En grupos, observe las imágenes y desarrolle las siguientes actividades:

1. ¿Qué importancia crees que han tenido los viajes para la historia de la humanidad?
2. ¿Qué importancia puede tener un viaje para el contemporáneo y desarrollo personal?

Conversemos

Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:

1. ¿Qué mundos imaginarios has conocido por medio de la literatura?
2. Piensa en algún tipo de viaje que hayas hecho y que te gustaría contar por escrito. ¿Qué ideas asocias para contárselo al escrito?

Aviones antiguos bilenes.

Reconstrucción contemporánea de los tres carabelas, en el V Centenario del descubrimiento de América.

Don Quijote de La Mancha y Sancho Panza (1610). Gustave Doré, artista francés (1802 - 1883).

Hernando Pizarro haciendo un viaje de exploración al espacio.

Un tren expreso del tipo que los bilenes y bilenes de bilenes.

Los textos que leerás en esta Unidad

← Antigüedad

Poesías épicas
(Virgilio, C. V. d. C.)

siglo I a. C.

← Época Contemporánea (s. XIX hasta el presente)

Novela gótica

Frankenstein
Mary Shelley

1818

Novela moderna

Doctores
Bran Stoker

1897

Guerra Civil

El planeto
resistente
Philip Dick

1953

Relato autobiográfico

Alo- Alo. El cuento
de la vida de Pizarro
Dier Hoyerstadt

1958

Español y Comunicación 1.º año Medio

→

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
IL . 1	Piloto	Pl. 2	Pilotear	Una avioneta	Pl. 1	-	En el cielo	Material
IL . 2	Astronauta	Pl. 2	Flotar	-	-	-	En el espacio	Material
IL . 3	Navegantes	Pl. 3	Navegar	-	-	-	En el mar	Material
IL . 4	Don Quijote	Pl. 3	Conversar	-	-	Sancho Panza	En un camino	Verbal

	Sancho Panza	Pl. 3	Mirar	Don Quijote	Pl. 3	-	En un camino	Conductual
IL - 5	Mujer de espalda	Pl. 2	Mirar	El tren	Pl. 6	-	Estación de trenes	Conductual
	Hombre de polerón rojo	Pl. 3	Mirar	Vía del tren	Pl. 3	-	Estación de trenes	Conductual
	Anciana de gafas	Pl. 4	Fumar	Un cigarro	Pl. 4	-	Estación de trenes	Material
	Hombre de jeans celeste	Pl. 5	Mirar	El tren	Pl. 6	-	Estación de trenes	Conductual
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
C L. 1	Los viajes	-	Ser	-	-	-	-	Existencial
C L. 2	Nosotros (implícito)	-	Ver	No es lo que vemos, sino lo que somos	-	-	-	Conductual
C L. 3	Lo que vemos	-	Ser	-	-	-	-	Existencial
C L. 4	Nosotros (implícito)	-	Ver	-	-	-	-	Conductual
C L. 5	Nosotros (implícito)	-	Ser	-	-	-	-	Existencial
C L. 6	Tú (implícito)	-	Reconocer	Distintos tipos de preguntas	-	-	-	Mental
C L. 7	Tú (implícito)	-	Comprender	Distintos tipos de preguntas	-	-	-	Mental
C L. 8	Tú (implícito)	-	Relacionar	Las obras leídas	-	-	Con su contexto de producción	Mental
C L. 9	Tú (implícito)	-	Identificar	Distintos mundos literarios	-	-	En las obras leídas	Mental
C L.	Tú (implícito)	-	Analizar	Distintos mundos	-	-	En las obras leídas	Mental

1 0				literarios				
C L. 1 1	Tú (implícito)	-	Ser capaz de producir	Narraciones orales y escritas que cautiven al destinatario	-	-	-	Conductual
C L. 1 2	Narraciones orales y escritas	-	Cautivar	-	-	Al destinatario	-	Conductual
C L. 1 3	Tú (implícito)	-	Escribir	Un relato de viajes	-	-	-	Material
C L. 1 4	Viajeros	-	Esperar	El tren que los llevará a distintos destinos	-	-	-	Conductual
C L. 1 5	El tren	-	Llevar	-	-	-	A distintos lugares	Material

UNIDAD N°3. Ciudadanos: la argumentación

Unidad 3

Ciudadanos: la argumentación

"Me interesa el futuro porque es el sitio donde voy a pasar el resto de mi vida."
Woody Allen, director de cine estadounidense (1993).

Propósito de la unidad
Valorar el lenguaje como una herramienta útil para resolver controversias de manera pacífica.

Al finalizar esta unidad

1. Reconocerá las características argumentativas de textos publicitarios o de propaganda.
2. Reconocerá la estructura de textos argumentativos que abordan temas de interés ciudadano.
3. Producirá campañas para difundir tu punto de vista y colaborar en la construcción de nuestra sociedad.

Conversémoslos las imágenes

En grupos, observen las imágenes y comenten a partir de las siguientes preguntas:

1. Como ciudadanos, ¿están de acuerdo con el voto voluntario o piensan que debería ser obligatorio? ¿Creen que la participación ciudadana es importante y que genera cambios?
2. ¿Qué aportes reales a la construcción del país hacen los trabajadores como un pescador o un operario de la madera? ¿Y los jóvenes?
3. ¿Creen que es importante que los medios de comunicación difundan campañas de salud, como la prevención de drogas?

Votantes ejerciendo su derecho de sufragio.

Pescador artesanal, costa de Elguayitán, localidad costera.

Operario del rubro de la madera trabajando en un taller.

Alte de de campañas contra el consumo de drogas. Archivo editorial.

Logo de la Movilización Ciudadana para el emprendimiento juvenil INDUJ.

Votantes de las Juntas Municipales de la Inermet, Mabil, Uruguay.

104 Unidad 3 - Ciudadanos

Lenguaje y Comunicación 1.º año Medio 105

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
IL · 1 y 6	Jóvenes	Pl. 1	Expresar	-	-	-	-	Conductual
IL · 2	Mujer	Pl. 2	Cerrar	Los ojos	Pl. 2	A las drogas	-	Conductual
IL · 3	Niño	Pl. 3	Mirar	Filete de pescado	Pl. 1	-	En la orilla de una playa	Conductual
	Hombre	Pl. 2	Mostrar	Filete de	Pl. 1	A un niño	En la orilla de	Material

				pescado			una playa	
IL.4	Trabajador	Pl. 1	Cepillar	Una tabla de madera	Pl. 2	-	En un aserradero	Material
IL.5	Jóvenes (dos varones y una mujer)	Pl. 2	Sostener	Mástil de bandera	Pl. 2	-	En un logo	Material
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
C.L.1	Me	-	Interesar	El futuro	-	-	-	Conductual
C.L.2	El futuro	-	Ser	-	-	-	-	Existencial
C.L.3	Yo (implícito)	-	Voy a pasar	-	-	-	-	Conductual
C.L.4	Tú (implícito)	-	Reconocer	Las características argumentativas de textos publicitarios o de propaganda	-	-	-	Mental
C.L.5	Tú (implícito)	-	Reconocer	La estructura de textos argumentativos que abordan temas de interés ciudadano	-	-	-	Mental
C.L.6	Textos argumentativos	-	Abordar	Temas de interés ciudadano	-	-	-	Relacional
C.L.7	Tú (implícito)	-	Producir	Campañas	-	-	Para difundir tu punto de vista	Conductual
C.L.8	Votantes	-	Ejercer	Su derecho de sufragar	-	-	-	Conductual

C L. 9	Operario	-	Cepillar	-	-	-	En una pyme	Material
C L. 10	Tú (implícito)	-	Abrir	Los ojos	-	-	-	Conductual
C L. 11	Las drogas	-	Pasar	La cuenta	-	-	-	Conductual

UNIDAD N°4. Protagonistas: género dramático

Unidad 4

Protagonistas: género dramático

Fuertes razones hacen fuertes acciones.
William Shakespeare, escritor inglés (1564-1616).

Propósito de la unidad

Valorar el lenguaje como una herramienta de comunicación que nos permite reconocer nuestra identidad y participar de su construcción cultural.

Al finalizar esta unidad

1. Participarás formulando tu opinión y fundamentándola, ya sea a partir de tu propia experiencia o de un texto.
2. Valorarás el arte dramático como una forma de presentar temas importantes para la sociedad.
3. Esperarás puntos de vista de manera fundamentada respecto de situaciones de nuestra sociedad.

Comentemos las imágenes

En grupos, observen las imágenes y desarrollen las siguientes actividades:

1. ¿Qué elementos y recursos asociados al teatro puedes ver en estas imágenes?
2. ¿Qué nos dice el lenguaje no verbal en cada una de las escenas de esta página?
3. ¿Por qué podríamos decir que el teatro es una forma de mostrar aspectos de la realidad?

Conversemos

Responde y comenta con tu curso las siguientes preguntas:

1. Comentes qué creen que quiere decir la cita de Shakespeare. Luego, redacten un párrafo en que señalen si están de acuerdo o no con lo planteado por él.
2. ¿Qué importancia puede tener fundamentar las ideas al exponerlas?
3. ¿Qué mensaje importante recordas haber recibido de alguna obra dramática?



Fernando IBAÑETA. Dirigido por Iván Calvo Díaz. Galería La Sirena. Fotografía: Jorge Osorio.



Proceso de maquillaje para la obra 'Apel Vain', de Andrés Pérez. Fotografía: LMO.



En México y en los Estados Unidos. Dirigido por Raúl Osorio.



Asamblea al aniversario de la apertura del CITEP. Teatro Mexicano. Plaza de Armas. Isla de Mujeres. Fotografía: Valentina Salazar.



150 Unidad 4 - Protagonistas

Lenguaje y Comunicación 1.º año Medio 151

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
IL - 1	Personas vestidas de mezclilla	Pl. 1	Acorralar	Hombre con abrigo y bigote	Pl. 2	-	Lugar abandonado	Material
	Hombre con abrigo y bigote	Pl. 2	Defender	A sí mismo	Pl. 2	-	Lugar abandonado	Material
IL - 2	Mujeres (actrices)	Pl. 1 y 2	Representar	Una obra de teatro	Pl. 1 y 2	-	En un escenario	Material

IL .3	Joven	Pl. 1	Maquillar	El rostro	Pl. 1	-	-	Material
IL .4	Joven	Pl. 1	Actuar	-	-	-	En un escenario	Material
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
C L. 1	Fuertes razones	-	Hacer	Fuertes acciones	-	-	-	Material
C L. 2	Nos	-	Permitir	Reconocer nuestra identidad y participar de su construcción cultural.	-	-	-	Conductual
C L. 3	Tú (implícito)	-	Participar	-	-	-	Formulando tu opinión y fundamentándola	Material
C L. 4	Tú (implícito)		Valorar	El arte dramático	-	-		Conductual
C L. 5	Tú (implícito)	-	Expresar	Puntos de vista	-	-	De manera fundamentada	Conductual

UNIDAD N°5. Diversos: visiones de mundo

Unidad 5.

Diversos: visiones de mundo

"Hay tantas realidades como puntos de vista."
José Ortega y Gasset, filósofo español (1883-1955).

Propósito de la unidad
Valorar la capacidad del lenguaje de presentar ideas y realidades distintas.

Al finalizar esta unidad

- Comprenderás que la literatura es una vía para conocer distintas creencias, costumbres y maneras de pensar.
- Serás capaz de presentar puntos de vista y su fundamentación en un foro, utilizando palabras acordes a la situación, el tema, los participantes y el público.
- Expresarás tu forma de ver el mundo a través de la creación de cuentos.

Comentemos las imágenes
En grupos, observen las imágenes y desarrollen las siguientes actividades:

- Compara la vestimenta del joven zulú con la del esquimal, ¿a qué atribuyes la diferencia entre ambas?, ¿y con la que tú usas?
- ¿En qué otros aspectos de los seres humanos influye el ambiente natural en el que viven?
- ¿Qué semejanzas hay entre la simbología del kulltrín y la de la cosmología maya?, ¿a qué las atribuyes?
- ¿Qué tipo de visión de mundo de los antiguos griegos puedes deducir del cuadro de La escuela de Atenas?
- ¿A qué visión de mundo corresponde Buda y la fiesta china?

Antigua Grecia
Siglo VIII a. C.

Poemas épicos

La Ilíada
Homero

Edad Media
Siglo II

Cantares de gesta

El cantar de Roldán
Anónimo

Edad Moderna
Siglo XVII

Renacimiento

Fuenteovejuna
Félix Lope de Vega

Historia reciente
Siglo XIX

Realismo

Cólera y castigo
Fedor Dostoyevsky

196 Unidad 5 - Diversos
Lenguaje y Comunicación 1.º año Medio 197

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
IL . 1	Joven Zulú	Pl. 1	Posar	-	.-	-	-	Existencial
IL . 2	Esquimal	Pl. 1	Construir	Iglú	Pl. 2	-	En la nieve	Material
IL . 3	Intelectuales clásicos griegos (Aristóteles,	Pl. 1 y 3	Explicar	Sus doctrinas	-	A otros intelectuales	En una academia	Conductual

	Platón, Epicuro,etc)							
	Diógenes	Pl. 2	Reflexionar	-	-	-	En una academia	Mental
IL.4	Buda	Pl. 1	Meditar	-	-	-	-	Mental
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
C L. 1	Tantas realidades	-	Haber	-	-	-	-	Existencial
C L. 2	Puntos de vista	-	Haber	-	-	-	-	Existencial
C L. 3	Tú (implícito)	-	Comprender	Que la literatura es una vía para conocer	-	-	-	Mental
C L. 4	La literatura	-	Ser	-	-	-	-	Existencial
C L. 5	Tú (implícito)	-	Ser capaz de presentar	Puntos de vista	-	-	Utilizando palabras acordes a la situación, el tema, los participantes y el público	Conductual
C L. 6	Tú (implícito)	-	Expresar	Forma de ver el mundo	-	-	A través de la creación de cuentos	Conductual
C L. 7	Esquimal	-	Armar	Su iglú	-	-	-	Material

UNIDAD N°6. Críticos: ideas y debates

Unidad 6

Críticos: ideas y debates

"La civilización se vuelve cada vez más dependiente de la versión de la historia que imagina la televisión".
Işvan Klapovszki

Propósito de la unidad
Valorar el lenguaje como una herramienta que permite desarrollar ideas, presentar información, interactuar con la sociedad y construirla.

Al finalizar esta unidad

- Identificarás las estrategias de persuasión presentes en los mensajes que entregan los medios masivos de comunicación.
- Expondrás tus opiniones por escrito y en forma oral, utilizando recursos argumentativos según el tema, el propósito y la audiencia.
- Participarás activamente en mesas redondas y debates sobre temas controversiales, utilizando un vocabulario pertinente para plantear tu postura frente a un tema y acorde a la audiencia.
- Evaluarás los argumentos de tus interlocutores.

Comentemos las imágenes
En grupos, observen las imágenes y desarrollen las siguientes actividades:

- ¿Todos los diarios tienen la misma noticia y las tratan del mismo modo? Fundamenta tu respuesta.
- ¿Por qué se dice que el quiosco es un símbolo de la diversidad informativa?, ¿qué entiendes por este concepto?
- ¿Qué tipos de críticas conoces? Puedes comentar descalentando las que representen las imágenes de la próxima página.



Estudiantes analizando una noticia.



El quiosco de diarios, símbolo de diversidad informativa.



AURORA DE CHILE
PERIODICO
MINISTERIAL, Y POLITICO.
N.º 1.
Jueves, 13 de Febrero, de 1815. Tomo I.
DISCURSO FUNDAMENTAL SOBRE LOS DEBERES DE LOS FUERZAS.

El primer día de la Aurora de Chile, primer diario de nuestro país.
(Colección Biblioteca Nacional, Depósito en Reserva, Colección www.memoriachilena.cl)

libros, revistas, manifiestos por sus derechos.



242 Unidad 6 Críticos

Lenguaje y Comunicación 1° año Medio 243

	Participante 1	Plano P1	Proceso Acción verbo	Participante 2	Plano P2	Participante 3	Circunstancia	Modelo
	Agente			Efecto		Beneficiario		
	Sujeto lógico			Receptor				CD
IL • 1	Niña estudiante	Pl. 1	Apuntar	El título de una noticia	Pl. 1	Niño estudiante	En una sala de clases	Material
	Niño estudiante	Pl. 2	Mirar	El título de una noticia	Pl. 1	-	En una sala de clases	Conductual
IL •	Hombre	Pl. 1	Mirar	Diarios de un quiosco	Pl. 2	-	En la vía pública	Conductual

2	Mujer de mochila	Pl. 2	Sostener	Un bebé	Pl. 2	-	En la vía pública	Material
IL .3	John Lennon	Pl. 1	Posar	-	-	-	-	Existencial
IL .4	Jóvenes	Pl. 1	Levantar	Las manos	-	-	-	Material
	Sujeto		Proceso	CD	Plano	Beneficiario	Circunstancia	Modelo
C L. 1	La civilización	-	Volver	-	-	-	-	Material
C L. 2	La televisión	-	Imaginar	La versión de la historia	-	-	-	Mental
C L. 3	El lenguaje	-	Permitir	Desarrollar ideas, presentar información, interactuar con la sociedad y construirla	-	-	-	Conductual
C L. 4	Tú (implícito)	-	Identificar	Las estrategias de persuasión	-	-	En los mensajes que entregan los medios masivos de comunicación	Mental
C L. 5	Los medios masivos de comunicación	-	Entregar	Mensajes	-	-	-	Conductual
C L. 6	Tú (implícito)	-	Expresar	Opiniones por escrito y en forma oral	-	-	Utilizando recursos argumentativos	Conductual
C L. 7	Tú (implícito)	-	Participar	-	-	-	En mesas redondas	Material
C L. 8	Tú (implícito)	-	Evaluar	Los argumentos	-	-	-	Material

C L. 9	Estudiantes	-	Analizar	Una noticia	-	-	-	Mental
C L. 10	Jóvenes madrileños	-	Manifestar	-	-	-	Por sus derechos	Conductual

CUARTO MEDIO

UNIDAD Nº1: Ser y Existir

Unidad 1 **Ser y existir**

En esta unidad...
 Te aproximamos al conocimiento histórico-social y cultural del siglo XX, al que está marcado por conflictos bélicos que buscan cambiar la configuración del territorio físico de la urbitancia. Este contenido se enfoca en los valores literarios y en los libros que buscan explicar la historia, la cultura y la lectura de estos contextos vinculados a la visión de mundo del siglo XX con una reflexión.

Usar y leer con el título de la Segunda Guerra Mundial, Jean-Paul Sartre plantea ¿Qué es la literatura? En este libro, que puede entenderse como un largo ensayo, el filósofo reflexiona y plantea en una serie de capítulos reflexiones sobre el papel de la literatura en una sociedad que atraviesa momentos de la historia mundial y mundial que dejó la guerra.

El artista y la historia
 Jean-Paul Sartre

Fue por esa época [en la década de los treinta] cuando la mayoría de los franceses descubrieron con estupor su historicidad. Desde luego, habían aprendido en la escuela que el hombre juega, gana o pierde en el seno de la historia universal, pero no habían aplicado esto a su propio caso, pensaban vagamente que ser históricos era lo propio de los muertos. [...] Aunque nos inquietara a veces el rearme alemán, nos creíamos en marcha por un largo camino recto y teníamos el convencimiento de que nuestras vidas estarían tejidas únicamente por circunstancias individuales y jalonadas por descubrimientos científicos y reformas felices. A partir de 1938, la crisis mundial, el advenimiento del nazismo, los sucesos de China y la guerra de España nos abrieron los ojos; nos pareció que iba a desaparecer el suelo bajo nuestros pies y, de pronto, comenzó también para nosotros el gran escamoteo histórico: súbitamente había que considerar esos primeros años de la gran Paz mundial como los últimos del período saludado al paso había que ver una amenaza y cada día que habíamos vivido descubría su verdadero rostro. Nos habíamos entregado confiados a una paz que nos empujaba hacia una nueva guerra con una

Responde las preguntas de manera individual.

1. ¿Qué temas se abordan en el fragmento? Menciona dos y explica cómo llegaste a esa respuesta.
2. El autor se refiere al período de entreguerras, es decir, desde el fin de la Primera Guerra Mundial hasta el comienzo de la Segunda, y menciona hechos como el surgimiento del nazismo y la Guerra Civil Española. Escribe en tu cuaderno lo que sepas de estos hechos. Si necesitas ayuda, pregúntale a un compañero o a tu profesor.

Unidad 1

Propósitos de la unidad
 Identificar rasgos generales de la literatura contemporánea y analizar textos con distintas secuencias textuales, entre ellas la argumentativa.
 Escribir una autobiografía.
 Llevar a cabo una entrevista.

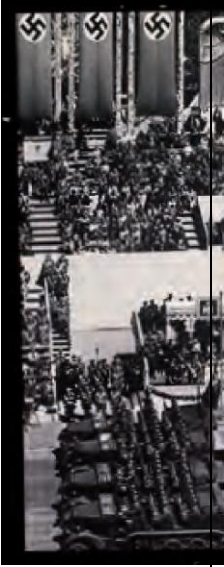
rapidez secreta, con un rigor que se ponía por careta una alegre despreocupación. Y nuestra vida de individuos, que parecía haber dependido de nuestros esfuerzos, virtudes y defectos, de la suerte, buena o mala, y de la mejor o peor voluntad de un reducido número de personas, se nos mostraba ahora gobernada hasta en sus menores detalles por fuerzas oscuras y colectivas y reflejando en sus circunstancias más privadas el estado del mundo entero. Nos sentimos bruscamente situados [...]. El destino de nuestras mismas obras estaba ligado al de Francia en peligro: nuestros mayores escribían para almas desocupadas, pero para el público al que íbamos a dirigirnos estaba compuesto de hombres de nuestra especie, de hombres que, como nosotros, esperaban la guerra y la muerte. A esos lectores sin ojos, acosados sin tregua por una preocupación única, solo podía convenir un tema: teníamos que escribir de su guerra, de su muerte. Reintegrados brutalmente a la historia, estábamos constreñidos a hacer una literatura de la historicidad.

Sartre, J.-P. (1991). El artista y la historia. En ¿Qué es la literatura? Buenos Aires: Losada. (Fragmento)

Comerita con tu curso.

3. ¿Qué cambio produce el contexto histórico en la visión de mundo de los franceses? Expliquen.
4. Observen las imágenes que acompañan el texto y describan qué hechos se muestran en ellas. Considerando que los autores del siglo XX se ven influenciados por su contexto histórico, comenten: ¿qué tipo de personajes creen que se pueden encontrar en las obras contemporáneas?

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plano P1	Proceso Acción verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
II 1								

	Hombres uniformados	Pl.1	Buscar	No identificado	-	-		Material
	Hombres uniformados y civiles	Pl.2	Observar	No identificado				Mental
I M · 2	Adolf Hitler	Pl. 1	Hablar	No identificado	-	Francisco Franco	Saludo oficial	Verbal
	Francisco Franco	Pl. 2	Observar	Adolf Hitler	Pl. 1	¿?	No identificado	Mental
	Hombre uniformado con gorra	Pl. 3	Observar	Adolf Hitler	Pl. 1	¿?	No identificado	Mental
I M · 3	Testigos	Pl. 1	Observar	Construcción dañada	Pl. 2	-	Zona Residencial	Mental
I M · 4								
	Hombres en un desfile	Pl. 1	Observar	Paso de tanques de guerra	Pl.2		Desfile oficial	Mental

C I 1	Tu	-	Aproximar	-	-	-	-	conductual
C I 2	Tu	-	Leer	obras literarias y no literarias	-	-	-	Mental
C I 3	El	-	poder calificar	este libro	-	-	-	Mental Material
C I 4	Ella	-	Deber reconstruir	una sociedad	-	-	-	Conductual Material
C I 5	Ella	-	concluir	la segunda guerra mundial	-	-	-	Material
C I 6	El	-	publicar	¿qué es literatura?	-	-	-	Material
C I 7	Ella	-	es	-	-	-	-	existencial
C I 8	Ellos	-	haber aplicar	esto	-	-	-	Existencial Material
C I 9	Ellos	-	haber aprender	que el hombre juega, gana o pierde	-	-	-	Existencial Mental
C I 10	Nuestros	-	haber depender	-	-	-	-	Existencial Conductual
C I 11	Ellos	-	haber terminar	las vacaciones	-	-	-	Existencial Material
C I 11	Ellos	-	descubrir	su historicidad	-	-	-	Material

2								
C I 1 3	Nos	-	Inquietar	el rearme Alemania	-	-	-	Conductual
C I 1 4	Nos	-	Creer	en marcha	-	-	-	Mental
C I 1 5	nosotros	-	Tener	el convencimiento	-	-	-	Material
C I 1 6	Nosotros	-	estar	nuestras vidas	-	-	-	Existencial
C I 1 7	Nos	-	parecer	-	-	-	-	Conductual
C I 1 8	Nosotros	-	comenzar	el gran escamoteo	-	-	-	Conductual
C I 1 9	-	-	haber Considerar	esos primeros años	-	-	-	Existencial Mental
C I 2 0	Nosotros	-	haber Saludar	cada promesa	-	-	-	Existencial Material
C I 2 1	nosotros	-	haber vivir	cada dia	-	-	-	Existencial Existencial
C I 2 2	Nosotros	-	haber entregar	-	-	-	-	Existencial Conductual
C I 2	Nosotros	-	empujar	-	-	-	-	Material

3								
C I 2 4	-	-	poner	un rigor	-	-	-	Material
C I 2 5	-	-	parecer Haber Depender	-	-	-	-	Mental Existencial Conductual
C I 2 6	Nosotros	-	mostrar	-	-	-	-	Material
C I 2 7	Nosotros	-	sentir	-	-	-	-	Mental
C I 2 8	Nosotros	-	estar	el destino	-	-	-	Existencial
C I 2 9	Ellos	-	escribir	-	-	-	-	Material
C I 3 0	Nosotros	-	ir	-	-	-	-	Conductual
C I 3 1	Ellos	-	estar compone r	-	-	-	-	Existencial Material
C I 3 2	-	-	poder	-	-	-	-	Mental
C I 3 3	Nosotros	-	tener escribir	-	-	-	-	Material Material
C I 3	Nosotros	-	estar	-	-	-	-	Existencial

4								
C I 3 5	El	-	Estar	-	-	-	-	Existencial
C I 3 6	Ellos	-	hacer cambiar	conflictos bélicos	-	-	-	Material Mental
C I 3 7	El	-	reflejar	este contexto	-	-	-	Mental
C I 3 8	Tu	-	poder vincular	-	-	-	-	Mental Mental

UNIDAD Nº 3: Voces de Latinoamérica



	Participante 1 agente sujeto lógico	Plan o 1	Proceso acción verbo	Participante 2 efecto receptor CD	Plano 2	Participante 3 beneficiario	Circunstancia	Modelo
I L 1	Cristóbal Colon	P1	Agradecer	-	-	-	Desembarque en América	Conductual
I L 2	Cura	P2	Predicar	-	-	indígenas	Desembarque en América	Conductual
I L 3	Soldados	P2	Desembarcar	-	-	-	-	Conductual
I L 4	Indígenas	P3	Mirar	Los hombres que acaban de llegar	-	-	A orillas del mar	Mental
C	-	-	Poder	-	-	-	-	-

L	Tú							Mental
1								
C	Tú	-	Leer	-	-	-	-	Mental
L								
2								
C	Tú	-	Trabajar	-	-	-	-	Material
L								
3								
C	Ellos	-	Utilizar	-	-	-	-	Conductu al
L								
4								
C	Ellos	-	Dar	-	-	-	-	Conductu al
L								
5								
C	Tú	-	Leer	-	-	-	-	Mental
L								
6								
C	Él	-	Abordar	-	-	-	-	Conductu al
L								
7								
C	Él	-	Llamar	-	-	-	-	Verbal
L								
8								
C	Nosotros	-	Surgir	-	-	-	-	Conductu al
L								
9								
C	Nosotros	-	Dar	-	-	-	-	Conductu al
L								
10								
C		-	Ser	-	-	-	-	

L 1 1	Ellos							Existencial
C L 1 2	Él	-	Tratar	-	-	-	-	Conductual
C L 1 3	Él	-	Elegir	-	-	-	-	Conductual
C L 1 4	Tú	-	Invitar	-	-	-	-	Conductual
C L 1 5	Tú	-	Leer	-	-	-	-	Mental
C L 1 6	Tú	-	Comentar	-	-	-	-	Verbal
C L 1 7	Yo	-	Escoger	-	-	-	-	Conductual
C L 1 8	-	-	Hacer	-	-	-	-	Material
C L 1	Yo	-	Dar	-	-	-	-	Conductu

9							al
C L 2 0	-	Decir	-	-	-	-	Verbal
C L 2 1	-	Ignorar	-	-	-	-	Conductu al
C L 2 2	-	Estar	-	-	-	-	Existenci al
C L 2 3	-	estar	-	-	-	-	Existenci al
C L 2 4	-	Saber	-	-	-	-	Existenci al
C L 2 5	-	Poder Fotograf iar	-	-	-	-	Material
C L 2 6	-	Ser	-	-	-	-	Existenci al
C L 2 7	-	Ir Colocar	-	-	-	-	Conductu al

C L 2 8	Nosotros	Ver					Conductu al
C L 2 9	Ellos	Estar					Existenci al
C L 3 0	Nosotros	Ignorar					Conductu al
C L 3 1	Nosotros	Proyect ar					Conductu al
C L 3 2	-	Referir					Conductu al
C L 3 3	Él	Volver					Conductu al
C L 3 4	Ella	Deber					Conductu al
C L 3 5	Él	Haber					Existenci al
C		Ser					

L 3 6	Él						Existenci al
C L 3 7	Ella		Ser				Existenci al
C L 3 8	Ella		Estar Hacer				Existenci al
C L 3 9	Yo		Tratar Mostrar				Material
C L 4 0	Él		Ser				Existenci al
C L 4 1	Él		Anuncia r				Verbal
C L 4 2	Él		Fundar				Material
C L 4 3	Ella		Permitir				Conductu al
C L 4	Nosotros		Ser				Existenci al

4							
C L 4 5	Ella		Estar				Existenci al
C L 4 6	Ellos		Descubr ir				Material
C L 4 7	Ellos		Formar				Material
C L 4 8	Ellos		Formar				Material
C L 4 9	Tú		Apoyar				Material

UNIDAD Nº5: Nuevos Lenguajes

Unidad 5
Nuevos lenguajes

En esta unidad...

Conocerás los qué constituyen las vanguardias artísticas de principios del siglo XXI y verás cómo se manifiestan en sus características en la literatura y en las artes plásticas. Las vanguardias artísticas se caracterizan por las formas y contenidos de la literatura y el arte tradicional, influenciado por el contexto histórico y cultural de los creadores. En la segunda parte de la unidad, leerás textos argumentativos que reflexionan sobre la influencia de la cultura y la televisión en el mundo actual.

Una definición de Tzara
Marcel Schwob

El movimiento dadaísta nació en Zurich en 1916. Al intentar de explicar las razones de este vanguardioso nacimiento, Tristan Tzara, en una entrevista concedida a la radio francesa en 1950, declaró:

Para comprender cómo nació dadaí es necesario imaginarse de una parte, el estado de ánimo de un grupo de jóvenes en aquella época de prisión que era Suiza y en tiempos de la Primera Guerra Mundial; de otra, el nivel intelectual del arte y de la literatura de aquella época. La guerra, ciertamente, acabó, pero más tarde vino otra. Todo ello cayó en ese semóforo que la consuetudine llama historia. Pero hacia 1916-1917 la guerra parecía que no iba a terminar nunca. Es más, de lejos, y tanto para mí como para mis amigos, adquirió proporciones fabulosas por una perspectiva demasiado amplia. De ahí el disgusto y la rebeldión. Sentíamos resaca de la guerra, sin por ello caer en los flogos y pliegues del pacifismo resultante. Sabíamos que solo se podía suprimir la guerra extrayendo sus flujos utópicos. Sabíamos que solo se podía suprimir la guerra extrayendo sus flujos utópicos. Sabíamos que solo se podía suprimir la guerra extrayendo sus flujos utópicos. Sabíamos que solo se podía suprimir la guerra extrayendo sus flujos utópicos.

Responde las preguntas de manera individual.

- ¿Qué relación puedes establecer entre los textos leídos? Menciona dos elementos que tienen en común y explica.
- ¿Qué visión de mundo se desprende del texto "Una definición de Tzara"? Fundamentala con marcas textuales.

Unidad 5

Propósitos de la unidad:

- Comprender las características transgresoras de las vanguardias y analizar textos argumentativos sobre el arte y la televisión.
- Escribir gratuitamente un manifiesto para defender un punto de vista sobre el arte y la sociedad.
- Participar en una mesa redonda para discutir acerca de la influencia de los medios de comunicación en la sociedad chilena.

Para hacer un poema DADAÍSTA
Tristan Tzara

Tomad un **periódico**
Tomad unas **tijeras**.

Elegid en el periódico un artículo que tenga la **longitud** que queráis dar a **vuestro poema**.

RECORTAD con todo cuidado cada **palabra** de las que **forman** tal artículo y **ponedlas todas en un SAQUITO**. **Agitad dulcemente**.

Sacad las palabras una detrás de otra colocándolas en el **orden** en que las habéis **sacado**.

Copiadlas concienzudamente.
El poema está hecho.

Ya os habéis convertido en un escritor **original** y dotado de una **originalidad** encantadora, aunque, por **voluntad**.

Tzara, T. (1959). Para hacer un poema dadaísta. En: De Michel, M. Las vanguardias artísticas. Madrid: Alianza Editorial.

Comenta con tu curso.

- ¿Qué definición de poesía transmiten el texto "Para hacer un poema dadaísta"? ¿Qué opinan de dicha definición? Comenten y argumenten.
- En grupos de seis integrantes, sigan las instrucciones de "Para hacer un poema dadaísta". Una vez terminado el poema, compártanlo con el resto del curso.

Lenguaje y Comunicación IV medio | 263

	Participante 1 Agente Sujeto lógico	Plan o P1	Proceso Acción Verbo	Participante 2 Efecto Receptor CD	Plano P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
IL 1	Mona Lisa	PI 1	Observar		-	-	-	Mental
CL 1	Tú	-	Conocer	Las vanguardias artísticas	-	-	-	Mental
CL	Tú	-	Ver	Como se manifiestan	-	-	-	Material

2				sus características.				
C L 3	Ellas	-	Suponer	Un quiebre radical	-	-	-	Mental
C L 4	Tú	-	Leer	Textos argumentativos	-	-	-	Mental
C L 5	Ellos	-	Reflexionar	Sobre la influencia del cine y la televisión	-	-	-	Mental
C L 6	Él	-	Declarar	Para comprender como nació dada	-	-	-	Verbal
C L 7	Ella	-	Ser	Una especie de prisión	-	-	-	Existencial
C L 8	Él	-	Caer	Ese semiolvido	-	-	-	Material
C L 9	Él	-	Llamar	historia	-	-	-	Verbal
C L 10	Ella	-	Parecer	La guerra	-	-	-	Conductual
C L 11	Ella	-	Ir Terminar	La guerra	-	-	-	Material Material

1								
C L 1 2	Nosotros	-	Adquirir	-	-	-	-	Material
C L 1 3	Nosotros	-	Estar	-	-	-	-	Existencial
C L 1 4	Nosotros	-	Saber	-	-	-	-	Mental
C L 1 5	Nosotros	-	Poder	-	-	-	-	Mental
C L 1 6	Nosotros	-	Extirpar	Sus raíces	-	-	-	Material
C L 7	Él	-	Hacer	El disgusto	-	-	-	Material
C L 8	Ella	-	Llamar	La civilización	-	-	-	Verbal
C L 1 9	Ella	-	Asumir	modos	-	-	-	Mental
C L 2	Ellos	-	Superar	Los valores	-	-	-	Conductual

0								
C L 2 1	Él	-	Enmascarar	Lo humano	-	-	-	Conductual
C L 2 2	Él	-	Destacar		-	-	-	Material
C L 2 3	Él	-	Caracterizar	La fuerza de la burguesía	-	-	-	Material
C L 2 4	Ella	-	Tenia		-	-	-	Material
C L 2 5	Tú	-	Tomar	Un periódico	-	-	-	Material
C L 2 6	Tú	-	Tomar	Unas tijeras	-	-	-	Material
C L 2 7	Tú	-	Elegir	Un articulo	-	-	-	Material
C L 2 8	Tú	-	Recortar	Cada palabra	-	-	-	Material

C L 2 9	Tú	-	Poner		-	-	-	Material
C L 3 0	Tú	-	Agitar	-	-	-	-	Material
C L 3 1	Tú	-	Sacar	Las palabras	-	-	-	Material
C L 3 2	Tú	-	Haber	-	-	-	-	Existencial
C L 3 3	Tú	-	Sacar	-	-	-	-	Material
C L 3 4	Tú	-	Copiar	-	-	-	-	Material
C L 3 5	Tú	-	Estar	-	-	-	-	Existencial
C L 3 6	Tú	-	Haber convertir	En un escritor	-	-	-	Existencial Material

UNIDAD N°6: Mil maneras de Comunicarnos

Unidad 6 Mil maneras de comunicarnos

En esta unidad...

Observa, lee y analiza obras de arte y de literatura de diferentes siglos, comparando con la tradición al este, sur y oeste, y que las reflexiones que estableciendo diálogos de distintos tipos de ellas. Si la segunda parte de la unidad, lee los textos que reflexionan sobre la literatura que los nuevos tecnológicos, también es la construcción de la identidad personal y en las formas de rebeldía entre los individuos.



Parral, N. (2002). *Artículos de la revista 'Percepciones' de la Universidad de Concepción*.
Fotografía de la Universidad de Concepción.

Unidad 6

Propósitos de la unidad:

- Comprender obras contemporáneas que utilizan mezcla de géneros e intertextualidad y leer ensayos que analizan la influencia de las nuevas tecnologías en la sociedad.
- Investigar un tema en diversas fuentes y elaborar una presentación multimedia que incorpore información textual, visual y auditiva.
- Participar en un debate para defender un punto de vista y escuchar con respeto las opiniones divergentes.



Comenta con tu curso.

4. Vicente Huidobro, poeta chileno que conoció en la unidad anterior, estuvo en Alemania luego de la derrota del nazismo, el año 1945. En una carta a un amigo, que luego se hizo pública, le contó que entró a la semidesierta torre en que vivió Hitler y robó su teléfono para su museo particular de artículos de guerra. Este hecho nunca fue confirmado; es más, fue puesto en duda y generó polémica en su tiempo. Según esta información, ¿cuál creen que es el mensaje que pretende comunicar Nicanor Parral con su obra? Tengan en cuenta que las creaciones de Parral se caracterizan por su tono irónico y humorístico.

Lenguaje y Comunicación IV medio 327

	Participant e 1 Agente Sujeto lógico	Plan o P1	Proceso Acción Verbo	Participant e 2 Efecto Receptor CD	Plan o P2	Participante 3 Beneficiario	Circunstancia	Modelo
IL1	3 calaveras	PI 1	Observar	-	-	-	-	Mental
IL2	Hombre	PI 1	Leer	Un papel	-	-	-	Mental

IL3	No es posible identificar	-	-	-	-	-	-	-
CL 1	Tú	-	Observar	Obras contemporáneas	-	-	-	Mental
CL 2	Tú	-	Leer	Obras contemporáneas	-	-	-	Mental
CL 3	Tú	-	analizar	Obras contemporáneas	-	-	-	Mental
CL 4	Ellos	-	Romper	La división tradicional	-	-	-	Material
CL 5	Ellos	-	Establecer	diálogos	-	-	-	Conductual
CL 6	Tú	-	Leer	ensayos	-	-	-	Mental
CL 7	Ellos	-	Reflexionar	La influencia que las nuevas tecnologías han tenido	-	-	-	Mental
CL 8	Ellas	-	Haber Tener	-	-	-	-	Existencial Material

2. Análisis de corpus según Gramática Visual de Kress y Van Leeuwen (2006), por nivel de Enseñanza Media.

PRIMERO MEDIO

Unidades / zonas	UNIDAD 1 Héroes y Villanos	UNIDAD 2 Astucia y Sabiduría	UNIDAD 3 Lazos de Familia	UNIDAD 4 La Libertad	UNIDAD 6 Identidades Colectivas
Izquierda (lo dado)	Título y pregunta central de la unidad, un P principal, caucásico, colorín y ciego. Y cinco P en PI. de menor importancia, tres hombres delgados de tez blanca y dos mujeres de tez más oscura.	Título y pregunta central de la unidad Contextualización del proceso central de la ilustración (Cómic) Se presentan cuatro participantes en bata de científicos, dos mujeres de tez blanca, ojos color café y cabello rojizo. Y dos niños, de tez blanca y cabellos rubios. Todos están mirando un cerebro.	Título y pregunta central de la unidad. Se presentan tres fotografías, la primera es en blanco y negro y presenta a un padre con su hijo pequeño en los hombros. La segunda, corresponde a unos “abuelos” con un par de niños pequeños, la fotografía está a color. La tercera fotografía, presenta una familia convencional con un padre y una madre y su pareja de hijos, está tomada a color y aparecen todos muy sonrientes.	Título y pregunta central de la unidad. Hay dos personas, una mujer delgada de tez blanca, cabello café y un hombre gordo, de traje verde, tez blanca y cabello gris. Cuadro del siglo XVII “Paisaje con Acueducto” de Géricault, T. y “Marquesa de Villafranca” Goya, F.	Título y pregunta central de la unidad. Imagen central de un paisaje, que posee muchas características, hay animales, un lago, montañas con nieve, espacios áridos.
Derecha (lo nuevo)	Actividad Se presenta el proceso	La situación es que quieren perfeccionar el	Se presentan cuatro fotografías, la	En primer plano se presenta	En primer plano se presenta la

	<p>central de la ilustración. Los participantes son en su mayoría mujeres con trabajos como policía y bombera, ambas en primer plano de la ilustración.</p>	<p>cerebro que ya realizaron. Actividad Participan dos mujeres de tez blanca y cabello rojizo, ojos color café. En primer plano se presenta un niño de tez blanca, cabello rubio y ojos celestes, los cuáles en la viñeta anterior no se apreciaban. Él introduce a la actividad que debe realizar el estudiante.</p>	<p>primera es de una pareja de ancianos que están mirándose, la fotografía es en blanco y negro. La segunda fotografía es una madre de tez medianamente morena y su hijo de aparentes pocos meses de vida, está tomada en color. La tercera, corresponde a un grupo familiar de 12 personas, todas de tez blanca, 6 mujeres y 6 hombres, la foto está a color. La última fotografía corresponde a un padre de tez oscura con dos niños pequeños, un niño de tez oscura que podría ser hijo del hombre mencionado y una pequeña con tez clara y cabello claro, todos leyendo un libro. La foto está a color. Actividad.</p>	<p>la pintura "La libertad guiando al pueblo" de Delacroix, E. Actividad.</p>	<p>Actividad del inicio de unidad, en segundo plano se aprecia una fotografía muy pequeña de un hombre con un burro de carga, en una selva. En tercer plano hay un mapa de América.</p>
--	---	---	--	---	---

Superior (lo ideal)	Título y subtítulo Actividad Proceso central	Título y subtítulo Contextualización del proceso. La científica de tez blanca, anteojos y colorina	Las fotografías corresponden a lo convencional en una familia, un padre que comparte con su hijo, una familia constituida en la que los abuelos cuidan a sus nietos pequeños, una pareja de abuelos que se aman toda la vida y el sentido maternal que representa la imagen de la mujer con su bebé de meses de vida. La última fotografía representa las familias grandes y unidas.	Título y pregunta central de la unidad Las dos pinturas del siglo XVII. "Paisaje con Acueducto" de Géricault, T. y "Marquesa de Villafranca" Goya, F.	Título y pregunta central de la unidad Una de las preguntas de las Actividades.
Inferior (lo real)	Hombre caucásico, ciego y colorín. Trabajos como bombero y policía realizados por mujeres	Se presentan los participantes niños, trabajando por crear el ser humano ideal. En primer plano se presenta un cerebro color rosa con tubos conectados a él. Actividad	En las fotografías se representa una oposición, la variedad, desde una familia actual, bien constituida y el padre con dos niños de distinto color de tez y de cabello que están leyendo/mirando un libro.	Actividad	Otra de las actividades, la fotografía del hombre En el mapa corresponde a América del Sur.
Centro	Policía mujer Hombres	No se distinguen con gran relevancia	No se distinguen con gran relevancia	Pintura "La libertad"	Actividad

	en tercer plano asustados	elementos.	elementos.	<i>guiando al pueblo” de Delacroix, E.</i> Actividad	
Margen (periferia)	Actividad	Actividad	Actividad	No se distinguen elementos con gran relevancia	Fotografía del hombre.

SEGUNDO MEDIO:

Unidades / zonas	UNIDAD 1 Seres y Haceres	UNIDAD 2 El desengaño del mundo	UNIDAD 3 Cruce de Horizontes	UNIDAD 4 Las caras de la ambición	UNIDAD 5 Contar desde Latinoamérica
Izquierda (lo dado)	Pintura <i>“Autorretrato frente al caballero”</i> de Vincent Van Gogh, de tez blanco y colorín.	Pintura que representa una visión de un mundo material, titulado <i>“El sueño del caballero”</i> de Antonio de Pereda, en él están presentes un hombre y mujer de tez blanca, pelo castaño y/o rubio.	Afiche sobre migrante en donde se presenta un hombre afrodescendiente con el slogan <i>“todos somos migrantes”</i> , es el único ser humano que muestra la imagen.	Fotograma de la obra <i>“Macbeth”</i> de William Shakespeare, representado por un hombre rubio de tez blanca y ojos claros.	Mural sobre Latinoamérica, realizado por el Colectivo La Mano (Santiago), que refleja tres personajes indígenas o nativos de piel morena y aros en diversos lugares, junto con un maquillaje representativo.
Derecha (lo nuevo)	Objetivos de unidad y extractos de cartas de	Explicación del cuadro expuesto	Breve texto sobre la xenofobia acompañado de	Texto sobre la ambición y objetivos de la unidad	Texto sobre un libro de Jorge Luis Borges,

	Vincent a su hermano	en la página anterior, un reloj y los objetivos de unidad.	una ilustración de robots similares con sus diálogos que intentan demostrar xenofobia.		titulado "Ventana sobre este libro" de Galeano, E. Y objetivos de la unidad
Superior (lo ideal)	Cuadro del pintor neerlandés y una mano con el fragmento de "Cartas de Vincent a su hermano Théo"	Cuadro y los objetivos	Ilustración de hombre migrante y objetivos de unidad	objetivos y breve reseña sobre la obra Macbeth	Objetivos y texto sobre el libro
Inferior (lo real)	Actividades y lo verbal de las cartas	Actividades y lo verbal de la explicación del cuadro	la ilustración de los robots hablando sobre xenofobia y las actividades	Ilustración del hombre representando a Macbeth y texto sobre ambición	Mural y actividades
Centro	Extracto de cartas y biografía del autor neerlandés	El cuadro y su explicación	ilustración de los robots y del hombre afrodescendiente	Pilar de una especie de escenario que se encuentra en la ilustración general	Fondo de una ciudad
Margen (periferia)	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad

TERCERO MEDIO:

Unidades / zonas	UNIDAD 1 Artistas: género lírico	UNIDAD 2 Viajeros: Relatos de viaje	UNIDAD 3 Ciudadanos: La argumentación	UNIDAD 4 Protagonistas: género dramático	UNIDAD 5 Diversos: visiones de mundo	UNIDAD 6 Críticos: ideas y debates
Izquier	Título de	Título de la	Título de la	Título de la	Título de la	Título de la

<p>da (lo dado)</p>	<p>la Unidad, cita, propósitos y actividades.</p> <p>El punto de partida está dado por la Mitad de la pintura <i>El pintor y su modelo</i> en donde se observa una figura femenina de tez clara, difusa y con un contorno negro que simboliza el lado con menos luz.</p>	<p>Unidad, cita, propósitos y actividades.</p> <p>Lo común culturalmente, está dado por dos fotografías, una de un piloto volando en una avioneta y otra de un astronauta en el espacio.</p>	<p>Unidad, cita, propósitos y actividades</p> <p>El punto de partida está dado por una fotografía de jóvenes representantes de una comunidad expresándose y un afiche de campaña contra las drogas.</p>	<p>Unidad, cita, propósitos y actividades.</p> <p>Lo común culturalmente está dado por dos ilustraciones en las que se muestran personas actuando. Una de colores muestra a hombres acorralando a alguien y otra en blanco y negro a mujeres actuando.</p>	<p>Unidad, cita, propósitos y actividades</p> <p>En este caso, lo dado representa el pasado, y está graficado con tres fotografías. La de un joven zulú y un esquimal están tapadas por el título de la unidad, y la tercera corresponde a la cosmovisión maya.</p>	<p>Unidad, cita, propósitos y actividades.</p> <p>El punto de partida está representado por dos fotografías, una de dos estudiantes mirando una noticia, y otra de un hombre mirando un diario en un quiosco.</p>
<p>Derecha (lo nuevo)</p>	<p>La otra mitad de la pintura <i>El pintor y su modelo</i>, en donde se aprecia al pintor de color negro simbolizando el contraste de la luz. Además,</p>	<p>La zona que representa lo nuevo, en lo que el lector debe fijar su atención está constituido por dos fotografías y un dibujo. La primera fotografía alude al <i>Descubrimiento de</i></p>	<p>La zona que requiere mayor atención del lector está compuesta por fotografías de personas que por sus acciones deben ser consideradas</p>	<p>Lo nuevo está compuesto por dos imágenes de personas individuales. En la primera solo se ve parte del rostro de alguien de tez morena que se está maquillando</p>	<p>La zona que exige atención del lector y que representa lo nuevo está constituida principalmente por una pintura, <i>La escuela de Atenas</i>, en donde aparecen</p>	<p>Lo nuevo que exige mayor atención del lector en relación a ser <i>críticos</i> está compuesto por una fotografía del ejemplar de <i>la Aurora de Chile</i>, una foto de John</p>

	<p>hay cuatro fotografías que muestran artistas de diversa procedencia geográfica, pero no étnica o racial.</p> <p>Esquema con los textos para leer en la unidad.</p>	<p><i>América</i> por parte de los españoles, la segunda muestra personas esperando un tren en la actualidad y el dibujo muestra a una dupla icónica del viaje en la literatura.</p> <p>Dos de esas ilustraciones muestran el viaje ligado a un modelo cultural eurocentrista</p> <p>Esquema con los textos para leer en la unidad.</p>	<p>as ciudadanos . Sin embargo, quedan excluidos otros grupos de personas que parecen no ser consideradas <i>ciudadanos</i> .</p>	<p>o y más abajo. La segunda muestra a una persona disfrazada de muchos colores y en movimiento , pero no se identifica. Esquema con los textos para leer en la unidad.</p>	<p>diversos intelectuales clásicos griegos. Más abajo y en mucho menor tamaño aparecen fotografías de objetos icónicos de ciertas culturas como el Kultrún (Mapuche) , Buda, y un Dragón (Año nuevo Chino)</p> <p>Esquema con los textos para leer en la unidad.</p>	<p>Lennon y por jóvenes <i>madrileños</i> que manifiestan sus derechos.</p>
<p>Superior (lo ideal)</p>	<p>Título de la unidad que cubre la parte oscura de la figura femenina de la pintura.</p> <p>Destacan tres fotografías al costado: Charles Chaplin, Julieta Venegas</p>	<p>Lo ideal está constituido por el título de la unidad, una cita y cuatro ilustraciones que muestran que los <i>relatos de viaje</i> y los <i>viajeros</i> “idealmente” han sido asociados al progreso que deviene</p>	<p>Lo ideal está constituido por el título de la unidad, una cita y tres ilustraciones que muestran lo que debiera ser <i>ciudadanos</i> .</p>	<p>En la zona superior está el título de la unidad, una cita y los propósitos. También, se puede distinguir la fotografía de una escena de la obra <i>Fuenteovejuna</i>, en donde aparecen personajes</p>	<p>Lo ideal está constituido por el título de la unidad que cubre dos fotografías de personas (joven zulú y esquimal) una cita. Sin embargo, lo que más destaca por su</p>	<p>La zona superior de lo ideal o esperado en torno a <i>Críticos</i>, incluye el título de la unidad y la ilustración de los estudiantes (tapada por el título), foto de <i>La Aurora de Chile</i> y foto del rostro completo</p>

	y un bailarín de break dance.	específicamente de hazañas perpetradas por ciertos agentes de una cultura.		de cuerpo completo, mientras que la otra imagen muestra solo parte del rostro de alguien que se maquilla para actuar.	extensión es la pintura <i>La escuela de Atenas</i> .	de John Lennon.
Inferior (lo real)	<p>Dos cuadros de texto, uno con los propósitos de la unidad y otro con actividades.</p> <p>En la otra plana, la foto del pianista Claudio Arrau y el esquema con las lecturas de la unidad.</p>	<p>Dos cuadros de texto, uno con los propósitos de la unidad y otro con actividades.</p> <p>En un sector más subordinado a lo ideal está la ilustración que muestra a personas esperando un tren.</p>	<p>Dos cuadros de texto, uno con los propósitos de la unidad y otro con actividades</p> <p>Tres fotografías detallan lo que significa ser ciudadanos, en donde predomina la presencia de jóvenes pertenecientes a una comunidad específica.</p>	<p>Dos cuadros de texto, uno con los propósitos de la unidad y otro con actividades</p> <p>Dos fotografías destacan, la primera es un fotograma en blanco y negro de una obra protagonizada por mujeres y la otra es de una persona vestida de colores actuando.</p>	<p>Dos cuadros de texto, uno con los propósitos de la unidad y otro con actividades</p> <p>En la zona más subordinada a la ideal están las imágenes de objetos que aluden a otras culturas como el Kultrún (Mapuche), Buda, un Dragón (Año nuevo Chino) y parte del dibujo de la cosmovisión maya.</p>	<p>Dos cuadros de texto, uno con los propósitos de la unidad y otro con actividades</p> <p>En la zona de lo real y más específico están las fotografías de un hombre mirando diarios en un quiosco y de una multitud de jóvenes <i>madrileños</i> manifestándose en público.</p>
Centro	Pintura <i>El pintor</i> y	El núcleo de la	Como mediador	Dos fotografías,	No se distinguen	No se distinguen

	<i>su modelo.</i>	información lo otorga la fotografía del astronauta.	entre lo dado y lo nuevo está el afiche de campaña, un niño observando cómo se filetea un pescado y el logo con siluetas de jóvenes.	la de una escena de <i>Fuenteovejuna</i> y la del fotograma de <i>las tres Marías y una Rosa</i>	con gran relevancia elementos.	con gran relevancia elementos.
Margen (periferia)	Cita, propósito, actividades y esquema.	Cita, propósito, actividades y esquema. Además de las ilustraciones de la avioneta y de Don Quijote.	Cita, propósito y actividades. Además de algunas ilustraciones que detallan los roles que cumplen los <i>ciudadanos</i> .	Cita, propósito, actividades y esquema.	Cita, propósito, actividades y esquema. Destacan las fotografías del joven zulú y el esquimal porque, además, están tapadas por el título de la unidad.	Cita, propósito y actividades. Destacan las fotografías de John Lennon y de los jóvenes madrileños.

CUARTO MEDIO:

Unidad / zonas	Unidad 1 Ser y Existir	Unidad 3 Voces de Latinoamérica	Unidad 5 Nuevos Lenguajes	Unidad 6 Mil maneras de comunicar
-----------------------	-----------------------------------	--	--	--

Izquierda (lo dado)	Título de la unidad y objetivos. Artículo sobre de la segunda guerra mundial, que no menciona título ni autor.	Título de la unidad y objetivos. Pintura <i>“Primer desembarco de Cristóbal Colón en América”</i> de Dióscoro Puebla.	Título de la unidad y sus objetivos. Texto <i>“Una definición de Tzara”</i>	Título de la unidad y objetivos. Fotografía <i>“Las 3 calaveras de Colón”</i> de Nicanor Parra
Derecha (lo nuevo)	Texto <i>“El artista y la historia”</i> de Jean Paul Sartre	Texto <i>“El descubrimiento de América, El problema del otro”</i> de Tzvetan Torodov	Poema <i>“Para hacer un poema Dadaísta”</i> , Tristan Tzara, realizado	Pintura <i>“El Grito”</i> de Edvar Munch Mural <i>“El mercado de Tlatelolco”</i> de Diego Rivera Pinturas <i>“Trigal con cuervos”</i> de Vincent van Gogh Pintura sin referencia Fotografía <i>“El teléfono de Hitler: Colección Vicente Huidobro”</i> de Nicanor Parra.
Superior (lo ideal)	Propósitos de la unidad	Parte del texto <i>“El descubrimiento de América, El problema del otro”</i> de Tzvetan Torodov	Poema <i>“Para hacer un poema Dadaísta”</i> , Tristan Tzara	Pintura <i>“El Grito”</i> de Edvar Munch Mural <i>“El mercado de Tlatelolco”</i> de Diego Rivera Pinturas <i>“Trigal con cuervos”</i> de Vincent van

				Gogh Pintura sin referencia
Inferior (lo real)	Parte del texto y una ilustración de objetos de un soldado.	Texto relacionado con <i>“El descubrimiento de América, El problema del otro”</i> de Tzvetan Torodov, que no menciona título ni autor.	Poema <i>“Para hacer un poema Dadaísta”</i> , Tristan Tzara	Fotografía <i>“El teléfono de Hitler: Colección Vicente Huidobro”</i> de Nicanor Parra.
Centro	Texto <i>“El artista y la historia”</i> de Jean Paul Sartre.	Texto <i>“El descubrimiento de América, El problema del otro”</i> de Tzvetan Torodov	No se distinguen elementos con gran relevancia.	No se distinguen elementos con gran relevancia.
Margen Periferia	Fotografías y actividades para que realicen los estudiantes.	Propósitos de la unidad, actividades, una fotografía de una escultura <i>“Guerrero Águila”</i> , escultura Azteca	Actividades y una ilustración de <i>“Mona Lisa”</i>	Propósitos de la unidad Actividad