

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Facultad de Letras

Doctorado en Lingüística

Interacción y negociación valorativa de COMPROMISO en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada

Tesis presentada como requisito final para obtener el grado de Doctor en Lingüística

Marco Antonio Alarcón Silva

Profesora Guía: Dra. Teresa Oteíza Silva
Profesora Informante Interna: Dra. Soledad Aravena Reyes
Profesora Informante Externa: Dra. Dominique Manghi Haquin

Agosto de 2017

Santiago, Chile

© 2017 Marco Antonio Alarcón Silva

Copyrigth
© 2017, Marco Antonio Alarcón Silva
Se autoriza la copia total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.



Agosto 2017

PONTIFICIA *UNIVERSIDAD* CATOLICA DE CHILE

FACULTAD DE LETRAS

DIRECCIÓN DE POSGRADO

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA DISTRIBUIR/PUBLICAR TESIS

Yo, MARCO ANTONIO ALARCÓN SILVA

RUT Nº 12.879.393-3, detento todos los derechos patrimoniales sobre mi obra y no he otorgado autorizaciones de uso a terceros que restrinjan mi facultad de ejercer estos derechos sobre ella. A mayor abundamiento, me obligo a mantener indemne a la UC de todo reclamo y acción legal de un tercero alegando que mi obra infringe su derecho de autor. Autorizo a la UC para reproducir mi obra, publicarla y almacenarla en su sistema digital. Autorizo a los usuarios del sistema digital UC para utilizar, publicar, reproducir y distribuir mi obra al público, sin solicitar mi autorización, bajo las siguientes condiciones:

- Que el uso, publicación, reproducción y distribución al público sea gratuito;
- Que la reproducción de la obra, aun cuando sea parcial, siempre incluya el título y mi nombre como autor;
- Que bajo ninguna circunstancia la obra sea adaptada, modificada o traducida.

Todo lo anterior, a partir de 04 de agosto de 2018



_____

(firma)

Santiago, 04 de agosto de 2017

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
FACULTAD DE LETRAS
DIRECCIÓN DE POSGRADO

CARTA PERIODO DE EMBARGO - ALUMNO

Por medio de la presente carta, yo, **MARCO ANTONIO ALARCÓN SILVA** autor de la tesis titulada:
Interacción y negociación valorativa de COMPROMISO en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada,
informo a **Bibliotecas UC** que ésta tiene un periodo de embargo hasta el día 4 del mes de agosto del año 2018.

Agradeciendo su atención, le saluda atentamente,



_____
(firma)

Santiago, 04 de agosto de 2017

Agradecimientos

A mi Directora de tesis, Teresa Oteíza por confiar en este proyecto y apoyarme en cada una de las etapas incluyendo los momentos más complejos. Infinitas gracias.

A Marcela Oyanedel y a Ana María Harvey † por creer en mi y apoyarme cuando más lo necesité.

A los profesores protagonistas de este estudio, por su excelente disposición para permitirme participar de sus clases. Mis agradecimientos para Tamara, Osvaldo y Ricardo.

A mi esposa Edita, a mis hijos, Antonia y Emilio por iluminarme y esperarme durante todo este tiempo, los amo.

A mi Madre Elena Silva y a mi padre Fernando Alarcón por apoyarnos siempre a mi y a mi familia durante todo este proceso.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos v
ÍNDICE DE CONTENIDOS vi
ÍNDICE DE TABLAS x
ÍNDICE DE FIGURAS xii
Resumen xiii
Abstract xiv
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN 2
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS 8
2.1. Lenguaje disciplinar, discurso en el aula y alfabetización en el aula 8
2.2. Los géneros pedagógicos y escolares 13
2.3. Principios fundamentales de la Lingüística Sistémico Funcional 20
2.3.1. Principio axial (sistema y estructura) 21
2.3.2. Principio metafuncional 22
2.3.3. Estratificación y realización 24
2.3.4. Principio de Instanciación 27
2.3.5. Principio de Metarredundancia 27
2.3.6. Género y Registro. Del Registro a la Estratificación del Género 28
2.4. Recursos para el análisis de géneros desde el sistema semántico-discursivo 34
2.4.1. Modelo de la valoración 34
2.4.1.1. Subsistema semántico de actitud 36
2.4.1.2. Subsistema semántico de gradación 39
2.4.1.3. Subsistema semántico de compromiso 40
2.4.1.4. La clave de la valoración: la clave valorativa 41
2.4.2. Procesos de Interacción y Negociación en clases de lengua en secundaria 43
2.4.2.1. Categorías de negociación de conocimientos en la sala de clases 45
2.4.2.2. Categorías de negociación de conductas en la sala de clases siguiendo a Rose & Martin (2012) 47
2.4.2.3. Negociación e Interacción 47
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO 51
3.1. Formulación del problema de investigación 51
3.2. Preguntas y objetivos de investigación 52
3.2.1. Pregunta Principal o generadora: 52
3.2.2. Preguntas específicas: 52
3.3. Objetivos de investigación 53
3.3.1. Objetivo general 53

3.3.2. Objetivos específicos 53
3.4. Enfoque teórico-metodológico 53
3.5. Diseño metodológico 55
3.5.1. Criterios de selección de los casos: 55
3.5.2. Constitución del corpus de la investigación 59
3.5.2.1. Procedimientos de transliteración de filmaciones de clases 59
3.5.2.2. Recogida de datos y constitución del corpus 59
3.5.3. El corpus compuesto por los siguientes discursos: 59
3.5.4. Procedimientos de análisis 60
3.5.4.1. Etapas de investigación 60
3.5.4.1.1. Etapa 1 de segmentación 60
3.5.4.1.1.1. Etiquetado de roles 60
3.5.4.1.1.2. Etiquetado de tipos de interacciones 61
3.5.4.1.2. Etapa 2 análisis de identificación 61
3.5.4.1.3. Identificación de géneros a partir de tipos de procesos y categorías de red de compromiso 61
3.5.4.1.4. Etapa 3 análisis e interpretación 61
3.5.4.1.4.1. Análisis e interpretación de integración MVA subsistema de compromiso y evolución de las etapas docentes (inicial, intermedia y avanzada) 61
CAPÍTULO 4: SUBSISTEMA DE COMPROMISO Y MOVIMIENTOS DE INTERACCIÓN EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN SECUNDARIA 64
4.1.1. Instancias de MONOGLOSIA en clases de Lengua y Literatura 66
4.1.1.1. MONOGLOSIA de Contenido Temático 68
Exposición de Contenido Temático 68
Respuesta de Contenido Temático 68
4.1.1.2. In/ validación de respuesta monoglósica 68
(i). Refutación 70
a. Rechazo/invalidación de respuesta 71
b. Negación 71
c. Contraexpectativa 71
(ii). Proclamación 73
a. Acuerdo 73
(i) Validación contractiva 73
1. Aceptación 73
2. Reiteración declarativa 74
3. Pregunta de conformidad 74
(ii) Acuerdo por afirmación 74

(iii) Acuerdo por concesión 74
b. Pronunciamiento 75
(i) Validación de respuesta 75
(ii) Respuesta 75
c. Respaldo 75
i) Consideración 76
a. Probabilidad 77
b. Apariencia 79
c. Rumor 79
ii) Atribución 80
a. Pasado/ lo dicho 80
(i) Inserción 80
(ii) Asimilación 80
b. Presente/ futuro: instrucciones y contenido 80
CAPÍTULO 5: GÉNEROS UTILIZADOS EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN SECUNDARIA 88
5.1. Género Comentario Oral 90
5.1.1. Análisis del ejemplo uno género Comentario Oral 93
5.1.2. Análisis del ejemplo dos género Comentario Oral 98
5.1.3. Análisis del ejemplo tres género Comentario Oral 104
5.1.4. Estructura esquemática género Comentario Oral 108
5.2. Género Informe Oral 109
5.2.1. Análisis del ejemplo uno género Informe Oral 110
5.2.2. Análisis del ejemplo dos género Informe Oral 115
5.2.3. Análisis del ejemplo tres género Informe Oral 119
5.2.4. Estructura esquemática género Informe Oral 122
5.3. Género Opinión Oral 123
5.3.1. Análisis del ejemplo uno género Opinión Oral 123
5.3.2. Análisis del ejemplo dos género Opinión Oral 125
5.3.3 Análisis del ejemplo tres género Opinión Oral 128
5.3.4. Estructura esquemática género Opinión Oral 132
5.4. Género Explicación Oral 133
5.4.1. Análisis del ejemplo uno género Explicación Oral 133
5.4.2. Análisis del ejemplo dos del género Explicación Oral 136
5.4.3. Análisis del ejemplo tres género Explicación Oral 140
5.4.4. Estructura esquemática género Explicación Oral 144

CAPÍTULO 6: CARACTERIZACIÓN VALORATIVA DE COMPROMISO EN LAS CLASES DE LOS DOCENTES EN ANÁLISIS 147
6.1. Caso Etapa Docente Inicial 149
6.1.1. Recursos Valorativos Género Comentario Oral Profesor 1 Etapa Inicial 149
6.1.2. Recursos Valorativos Género Informe Oral Profesor 1 Etapa Inicial 152
6.1.3. Recursos Valorativos Género Opinión Oral Profesor 1 Etapa Inicial 158
6.1.4. Recursos Valorativos Género Explicación Oral Profesor 1 Etapa Inicial 160
6.2. Caso Etapa Docente Intermedia 166
6.2.1. Recursos Valorativos Género Comentario Oral Profesor 2 Experiencia Intermedia 166
6.2.2. Recursos Valorativos Género Informe Oral Profesor 2 Experiencia Intermedia 170
6.2.3. Recursos Valorativos Género Opinión Oral Profesor 2 Experiencia Intermedia 173
6.2.4. Recursos Valorativos Género Explicación Oral Profesor 2 Experiencia Intermedia 175
6.2.5. Síntesis recursos de compromiso en los géneros Comentario, Informe, Opinión y Explicación en la Etapa Docente Intermedia 178
6.3. Caso Etapa Docente Avanzada 181
6.3.1. Recursos Valorativos Género Comentario Oral Profesor 3 Etapa Docente Avanzada 181
6.3.2. Recursos Valorativos Género Informe Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada 184
6.3.3. Recursos Valorativos Género Opinión Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada 186
6.3.4. Recursos Valorativos Género Explicación Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada 190
6.3.5. Síntesis recursos de compromiso en los géneros Comentario, Informe, Opinión y Explicación en la Etapa Docente Avanzada 193
6.4. Caracterización de las Etapas Docente Inicial, Docente Intermedia y Docente Avanzada desde el subsistema de Compromiso 198
6.4.1. Caracterización de la Etapa Docente Inicial 198
6.4.2. Caracterización de la Etapa Docente Intermedia 202
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES 209
BIBLIOGRAFÍA 216
ANEXOS 225
ANEXO 1: DATOS Y ESTADÍSTICAS APLICADAS 226
ANEXO 2: MANUAL PARA FILMACIÓN DE CLASES 229
ANEXO 3: PROTOCOLO DE ENTREVISTAS A PROFESORAS/ES 242
ANEXO 4: PROTOCOLO DE GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES 248
ANEXO 5: DOCUMENTACIÓN MODELO DE CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTOS INFORMADOS 251

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2. 1. Géneros para la enseñanza de las ciencias en secundaria, propuesta por Veel (1997:172) la traducción es de Mónica Abella. 16
Tabla 2. 2. Géneros y etapas 1, basada en la propuesta de Martin & Rose (2012:130). 17
Tabla 2. 3. Género y etapas 2, basadas en la propuesta de Rose & Martin (2012:130). 17
Tabla 2. 4. Géneros en clases de Historia, tomada de Manghi (2013:249). 19
Tabla 2. 5. Géneros en clases de Biología, tomada de Manghi (2013:253). 19
Tabla 2. 6. Diagrama de metafunciones de Martin (2010:124) traducido por Elsa Ghio. 24
Tabla 2. 7. Descripción funcional-semántica de una lengua, adaptada de Eggins y Martin (2003:191). 30
Tabla 2. 8. Relaciones entre Género, Registro y lenguaje estratificado, tomada de Moyano (2014:168), adaptada de Eggins y Martin 2003, teniendo en cuenta a Martin & Rose, 2007, 2008. 32
Tabla 2. 9. Estratificación –desde el sistema de lectura, tomada de Martin & White (2005:163). 42
Tabla 2. 10. Instanciación –Evaluación, tomada de Martin & White (2005:164). 43

Tabla 3. 1. Detalle de docentes participantes de la investigación 58

Tabla 4. 1. Ejemplo de Negociación de intercambios 84
Tabla 4. 2. Notación de participantes en la interacción en el aula 84

Tabla 5. 1. Género Comentario Oral Profesor 1 experiencia inicial 93
Tabla 5. 2. Género Comentario Oral Profesor 2 experiencia intermedia 99
Tabla 5. 3. Género Comentario Oral Profesor 3 experiencia avanzada 104
Tabla 5. 4. Síntesis género Comentario Oral 109
Tabla 5. 5. Género Informe Oral Profesor 1 experiencia inicial 110
Tabla 5. 6. Género Informe Oral Profesor 2 experiencia intermedia 115
Tabla 5. 7. Género Informe Oral Profesor 3 experiencia avanzada 119
Tabla 5. 8. Síntesis género Informe Oral 122
Tabla 5. 9. Género Opinión Oral Profesor 1 experiencia inicial 124
Tabla 5. 10. Género Opinión Oral Profesor 2 experiencia intermedia 125
Tabla 5. 11. Género Opinión Oral Profesor 3 experiencia avanzada 128
Tabla 5. 12. Síntesis género Opinión Oral 132
Tabla 5. 13. Género Explicación Oral Profesor 1 experiencia inicial 134
Tabla 5. 14. Género Explicación Oral Profesor 2 experiencia intermedia 137
Tabla 5. 15. Género Explicación Oral Profesor 3 experiencia avanzada 141
Tabla 5. 16. Síntesis género Explicación Oral 145

Tabla 6. 1. Recursos Valorativos Comentario Oral Profesor 1 énfasis COMPROMISO 149
Tabla 6. 2. Recursos Valorativos Informe Oral Profesor 1 énfasis COMPROMISO 152
Tabla 6. 3. Recursos Valorativos Opinión Oral Profesor 1 énfasis COMPROMISO 158
Tabla 6. 4. Recursos Valorativos Explicación Oral Profesor 1 énfasis COMPROMISO 160
Tabla 6. 5. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Comentario Oral Profesor 1 162
Tabla 6. 6. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Informe Oral Profesor 1 163
Tabla 6. 7. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Opinión Oral Profesor 1 164
Tabla 6. 8. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Explicación Oral Profesor 1 165

Tabla 6. 9. Recursos Valorativos Comentario Oral Profesor 2 énfasis COMPROMISO.....166
Tabla 6. 10. Recursos Valorativos Informe Oral Profesor 2 énfasis COMPROMISO.....170
Tabla 6. 11. Recursos Valorativos Opinión Oral Profesor 2 énfasis COMPROMISO.....173
Tabla 6. 12. Recursos Valorativos Explicación Oral Profesor 2 énfasis COMPROMISO.....175
Tabla 6. 13. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Comentario Oral Profesor 2 178
Tabla 6. 14. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Informe Oral Profesor 2 179
Tabla 6. 15. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Opinión Oral Profesor 2.....179
Tabla 6. 16. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Explicación Oral Profesor 2.....180
Tabla 6. 17. Recursos Valorativos Comentario Oral Profesor 3 énfasis COMPROMISO.....181
Tabla 6. 18. Recursos Valorativos Informe Oral Profesor 3 énfasis COMPROMISO.....184
Tabla 6. 19. Recursos Valorativos Opinión Oral Profesor 3 énfasis COMPROMISO.....186
Tabla 6. 20. Recursos Valorativos Explicación Oral Profesor 3 énfasis COMPROMISO.....190
Tabla 6. 21. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Comentario Oral Profesor 3 193
Tabla 6. 22. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Informe Oral Profesor 3 195
Tabla 6. 23. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Opinión Oral Profesor 3.....196
Tabla 6. 24. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Explicación Oral Profesor 3.....197

Tabla Anexos 1 COMPROMISO.....227

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2. 1. Red Subsistema de Modalidad en Español. 22
Figura 2. 2. Metafunciones basado en Martin (1997:5) 23
Figura 2. 3. Estratos del Sistema Lingüístico, tomado de Martin (1997:6) 25
Figura 2. 4. Escala de Rango LSF. 27
Figura 2. 5. Metarredundancia, tomada de Eggins y Martin (2003:194). 28
Figura 2. 6. Realización contexto, contenido y expresión, tomado de Eggins y Martin (2003). 31
Figura 2. 7. Estratificación del contexto, separación del propósito social como nivel más abstracto de lo social (como género). Tomado de Eggins y Martin (2003: 194). 33
Figura 2. 8. Red Sistémica del Modelo de la Valoración, basado en Martin & White, 2005. 36
Figura 2. 9. Juicio y Apreciación como afecto institucionalizado, Tomada de Martin & White (2005:45). 37
Figura 2. 10. Opciones básicas intercambio de roles pedagógicos. Adaptado de Rose (2014:8) 44
Figura 2. 11. Red sistémica de Opciones básicas de roles de participación. Adaptado de Rose (2014:8). 45
Figura 2. 12. Red sistémica de movimientos de interacción Foco-RAT- Evaluación, a partir de Rose & Martin (2012). 48
Figura 2. 13. Red sistémica de movimientos de interacción completa (Preparación – Foco – RAT – Evaluación – Elaboración. A partir de Rose & Martin (2012) 48
Figura 2. 14. Tomada de Rose (2014). 48

Figura 4. 1. Red de COMPROMISO en clases de Lengua y Literatura. 65
Figura 4. 2. Red de MONOGLOSIA detalle 66
Figura 4. 3. Red de HETEROGLOSIA detalle. 69
Figura 4. 4. Red sistémica de HETEROGLOSIA Contracción Dialógica. 70
Figura 4. 5. Red sistémica de Expansión Dialógica. 76
Figura 4. 6. Red sistémica de Negociación de interacción en clases de Lengua y Literatura, a partir de Rose & Martin (2012) y Rose (2014:16). 83

Figura 6. 1. Distribución de COMPROMISO Etapa Docente Inicial. 198
Figura 6. 2. Distribución de Contenido Temático Etapa Docente Inicial. 199
Figura 6. 3. Distribución de HETEROGLOSIA Etapa Docente Inicial 199
Figura 6. 4. Distribución de Contracción Dialógica Etapa Docente Inicial. 199
Figura 6. 5. Distribución de Expansión Dialógica Etapa Docente Inicial 200
Figura 6. 6. Distribución de Consideración Etapa Docente Inicial. 200
Figura 6. 7. Distribución de Instrucciones y Contenido Etapa Docente Inicial 201
Figura 6. 8. Distribución de COMPROMISO Etapa Docente Intermedia 202
Figura 6. 9. Distribución de Contenido Temático Etapa Docente Intermedia. 203
Figura 6. 10. Distribución de HETEROGLOSIA Etapa Docente Intermedia. 203
Figura 6. 11. Distribución de Expansión Dialógica Etapa Docente Intermedia. 204
Figura 6. 12. Distribución de Contracción Dialógica Etapa Docente Intermedia 204
Figura 6. 13. Distribución de COMPROMISO Etapa Docente Avanzada. 205
Figura 6. 14. Distribución de Contenido Temático Etapa Docente Avanzada. 205
Figura 6. 15. Distribución HETEROGLOSIA Etapa Docente Avanzada 206
Figura 6. 16. Distribución de Expansión Dialógica Etapa Docente Avanzada. 207

Figura 7. 1. Red Sistémica de COMPROMISO para clases de Lengua y Literatura. 212

Resumen

En esta tesis doctoral se propuso investigar cómo se realiza la negociación interpersonal durante la clase de Lengua y Literatura entre profesores y estudiantes, por medio de la comprensión evolutiva de los recursos valorativos de COMPROMISO en la interacción verbal oral empleados en el aula en las clases realizadas por tres docentes, uno con menor experiencia en su labor profesional, otro con experiencia intermedia y otro con experiencia docente avanzada.

Se caracterizaron los patrones de interacción verbal oral asociados a los roles entre docente y estudiantes que operan dentro de la sala de clases, por medio del análisis de las clases de lengua. Se identificaron los recursos verbales orales de valoración en los niveles léxico-gramatical y semántico-discursivo en las interacciones de aula. El análisis de las interacciones de aula se realizó considerando los tipos de patrones de intercambio descritos a partir de la propuesta de Rose & Martin (2012) y Rose (2014), y su correspondiente adecuación para esta investigación. El análisis se situó principalmente en los significados interpersonales de las micro-interacciones de conocimiento asociadas a las variables registrales que constituyen la estructura semiótica de la situación de aula. Consecuentemente, con la inclusión interpretativa del análisis valorativo semántico-discursivo, se empleó el Modelo de análisis de la VALORACIÓN desde la identificación de los sistemas semánticos de COMPROMISO, ACTITUD y GRADACIÓN, los cuales permitieron dar cuenta de la negociación de actitudes, emociones, sentimientos y juicios. Entre estos sistemas, se encontró como eje de las negociaciones valorativas el sistema de COMPROMISO. Finalmente, para responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos del estudio se trianguló la información obtenida sobre la construcción, posicionamiento y valoración de las interacciones y recursos verbales empleados en las clases de los distintos docentes, habiendo identificado en cada uno de los profesores, cuatro géneros escolares propios de Lengua y Literatura (Comentario, Informe, Opinión y Explicación), de los cuales se seleccionó una muestra. Los resultados obtenidos permiten señalar que existe una evolución de recursos semántico discursivos específicos en función de los géneros identificados y del nivel de experiencia laboral y profesional de los profesores.

Abstract

This doctoral thesis investigates how interpersonal negotiation is carried out during the Language and Literature class between teachers and students. This is done through the evolutionary understanding of the value resources of ENGAGEMENT in the oral verbal interaction used by three teachers in their classroom: one with less professional experience, another one with intermediate experience, and a third with advanced teaching experience.

The oral verbal interaction patterns associated with the roles between teacher and students operating within the classroom were characterized through the discourse analysis of their language classes. Oral verbal assessment resources were identified at the lexicogrammatical and semantic-discursive levels in the classroom interactions. The analysis of the classroom interactions was carried out considering the types of exchange patterns described from the proposal of Rose & Martin (2012) and Rose (2014), and their corresponding adaptation for this research. The analysis was mainly situated from the interpersonal meanings of the micro-interactions of knowledge associated with the registry variables that constitute the semiotic structure of the classroom situation. Consequently, with the interpretative inclusion of the semantic-discursive evaluative analysis, the EVALUATION analysis model was used from the identification of the semantic systems of ENGAGEMENT, ATTITUDE and GRADATION, which allowed to account for the negotiation of attitudes, emotions, feelings and judgments. Within these systems, the ENGAGEMENT system was found to be the axis of the evaluation of the negotiations. Finally, to answer the research questions and meet the objectives of the study, the information obtained about the construction, positioning and assessment of the interactions and verbal resources used in the classes of the different teachers was triangulated. This identified, in each of the teachers, four school genres specific to Language and Literature (Comment, Report, Opinion and Explanation), of which a sample was selected. The results obtained allow us to point out that there is an evolution of specific discursive semantic resources depending on the identified genres and the level of professional experience of the teachers.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Este estudio surge de nuestro interés por la evolución del discurso profesional docente en la modalidad verbal oral de los profesores de Lengua y Literatura en procesos de interacción con sus estudiantes en el aula, analizados desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, 2013), la Teoría del Género (Martin, 1992; Eggins y Martin, 2003), el Modelo de la VALORACIÓN (Martin & White, 2005) y la Negociación Pedagógica enmarcados en la Escuela de Sydney (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012; Rose, 2014). De igual manera, nos motiva el principio articulador de este enfoque investigativo, que se sustenta en la descripción y explicitación de los procesos lingüísticos para desarrollar una enseñanza efectiva, lo que nos permitiría, por una parte, explicitar la evolución interactiva y negociadora que emplean los docentes de lengua materna de español y, por otra, nos aportaría en la identificación sobre líneas de mejoramiento para los procesos de formación docente inicial de Lengua y Literatura para enseñanza secundaria.

La interacción en el aula, entendida como parte de la labor y del discurso profesional docente ha sido investigada desde diversos enfoques a saber, educativo, sociológico, psicológico, etnográfico, entre otros (Bernstein, 1997; Freire, 1970; Stubbs, 1987; Lemke, 1997; Rey-Herrera y Candela, 2013). Dichos enfoques han perdurado en el tiempo y se han logrado conectar con actuales intereses investigativos referidos a lo que ocurre cotidianamente en la interacción en la sala de clases (Meneses, 2008; Iturra, 2010; Manghi, 2009; Manghi, 2011; Meneses et al, 2011; Rose, 2014).

Con esta investigación se propone analizar comparativamente la construcción y negociación de los recursos de valoración del subsistema de COMPROMISO empleados en interacciones verbales orales de aula en clases de Lengua y Literatura entre docente y estudiantes en educación secundaria.

El análisis propuesto comprende, primeramente, identificar los géneros empleados en las interacciones e intercambios docentes en el aula; en segundo término, implica interpretar las valoraciones del subsistema de COMPROMISO presentes en tales intercambios, y, en tercer lugar, requiere organizar la información analizada, considerando tres momentos, según las experiencias y temporalidades de desempeño profesional de los profesores, a saber: un momento de inicio del desempeño profesional, un momento de desarrollo intermedio, y finalmente, un momento de mayor experiencia y/o de desempeño profesional avanzado.

Esta investigación se sustenta en el supuesto evolutivo de los significados de los recursos verbales orales en la interacción áulica. Las características de los intercambios de cada docente, evolucionarían junto con su desempeño profesional, constituyéndose como desarrollo ontogenético de la construcción de significados en el discurso de aula, pero dada la complejidad que implicaría realizar una investigación en el sentido original de la ontogénesis lingüística,

hemos decidido para esta investigación realizar un estudio de caso comparativo del análisis del discurso de las interacciones verbales orales entre docentes y estudiantes, a partir del estudio de las clases de tres profesores de lenguaje con diferentes años de experiencia y trayectoria docente. Los docentes seleccionados estudiaron en la misma institución universitaria formadora, y a su vez, imparten docencia en el mismo establecimiento y comparten un mismo rango de nivel educativo, entre primer y segundo año de secundaria, respectivamente.

Tal como se ha planteado en estudios sobre desempeño docente en aula (Amaya, 2005; Sepúlveda, 2005; Caldera y Escalante, 2006; Calvo, 2010; Meneses, et al., 2011) los recursos verbales de los docentes se van construyendo en su proceso de interacción profesional, incluyendo preponderantemente, la relación e interacción que logran establecer con sus estudiantes.

El objetivo de nuestro trabajo apunta a comprender la evolución desde la construcción del diálogo expresado en las orientaciones monoglósicas y dialógicas del discurso docente en las etapas de docencia inicial, docencia intermedia y docencia avanzada de profesores de Lengua y Literatura en educación media.

Investigaciones recientes señalan que las prácticas de alfabetización que se registran en los niveles iniciales de educación básica se construyen principalmente en la escuela (Meneses et al., 2011), y no provienen necesariamente de las instituciones formadoras de docentes, lo cual, valida a la institución escolar como un espacio profesional de construcción de significado y de reflexión sobre cómo enseñar, en oposición al eje basado en el qué enseñar, base de la formación superior para la educación inicial docente. En la misma línea de discusión, entre el qué enseñar y el cómo enseñar, Calvo (2000) plantea que el alejamiento de la discusión referida, al cómo enseñar, podría ser la causa de que los profesores vuelvan a enseñar tal como les enseñaron a ellos en la escuela, excluyendo las posibles experiencias teóricas y/o prácticas sobre alfabetización que hayan recibido en su proceso de formación profesional como docentes. En el mismo sentido de la discusión entre el qué y el cómo enseñar, Gonzales (2012) para el caso de la lectura, y Rubio (2008) para la escritura, constatan que los docentes durante su proceso de formación reciben insuficiente o escasa instrucción explícita sobre la interacción en el aula y las prácticas de lectura y escritura para las clases de Lengua y Literatura. Esta situación antes descrita, aportaría otra arista explicativa sobre el recurrente empleo de teorías implícitas y/o creencias sobre cómo interactuar y emplear la lectura y la escritura en clases de lengua. De este modo, se asume que las prácticas y discursos docentes en situación de clase, en particular en clases de Lengua y Literatura, se configuran en un contexto sumamente complejo en el que participan diferentes problemáticas y necesidades.

Además de los antecedentes anteriores, es posible revisar el análisis de la discusión conflictiva entre el qué y el cómo enseñar durante las clases de Lengua y Literatura, a partir de lo

planteado por Bernstein (1997), en relación a que -el discurso pedagógico corresponde a un discurso descontextualizado de su práctica- en cuanto al contenido y conocimiento disciplinar referido, el cual debe ser re-contextualizado y/o construido discursivamente, por un mediador, desde una mediación dialógica que logre incorporar el conocimiento disciplinar, a partir del encuentro intersubjetivo de sujetos que buscan dar sentido a su interrelación (Freire, 1969; Bajtin, 1982). En dicho sentido, la complejidad sobre qué y cómo enseñar y/o desarrollar prácticas de Lengua y Literatura, en la educación superior formadora de docentes, y en las prácticas y/o actividades de lengua en el aula escolar, es mucho más difícil de analizar y de separar, ya que es ineludible la superposición entre qué es el conocimiento teórico disciplinar o declarativo de la alfabetización, y qué es el conocimiento práctico interaccional que permite desarrollar prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura, sin que en la resolución de esta tarea, a la que se expone el docente, entren en juego sus experiencias prácticas y/o teóricas escolares. Puesto que, el docente cuenta con pocos elementos formativos (Sotomayor et al, 2011; Sotomayor y Gómez (en prensa)), referidos a sus prácticas de interacción como mediador y negociador de los aprendizajes, habilidades y competencias de lectura, escritura y oralidad que deben desarrollar sus estudiantes, por medio de prácticas de interacción principalmente verbal oral.

Dadas las consideraciones anteriormente expuestas, entendemos que la clase debe convertirse en un espacio de negociación de subjetividad para alcanzar las metas escolares. Este tipo de negociación exige del docente un manejo discursivo interaccional especializado para lograr desempeñarse y convertir, como venimos sosteniendo, a la clase en un espacio democrático de validación de las intersubjetividades de los actores que en ella participan, a partir de la construcción de significado durante los intercambios verbales orales, entendidos como la principal modalidad de la comunicación a nivel escolar en el aula. De igual forma y, como sostiene Freire (1970), la construcción de subjetividad y de intersubjetividad en la sala de clases puede alcanzarse a partir de la problematización del contenido que se mediatiza a los estudiantes. Sin embargo, es posible que, tanto en la clase realizada por un docente principiante o en formación, como aquella realizada por un docente experto, se produzcan nuevas formas de significado, a partir de la promoción de la alfabetización avanzada (Moyano, 2007; Carlino, 2009; Gee, 2002), entendida como una situación propia de la educación secundaria.

Además, el análisis de la construcción de subjetividad e intersubjetividad en el aula, debe aportar nuevos recursos para una co-construcción intersemiótica, a partir del empleo de otras modalidades que solidariamente aporten significado durante la interacción en el aula. No obstante, para el caso de nuestra investigación, esta ha sido planteada, exclusivamente, dentro del análisis de la construcción comparativa de la interacción verbal oral valorativa en actividades y prácticas de la clase de Lengua y Literatura.

En cuanto a la motivación para desarrollar esta investigación, ella surge de la experiencia del investigador, quien ha cumplido diversas labores dentro del sistema escolar, habiendo sido: a) docente de aula en establecimientos de distinta dependencia escolar, b) asesor pedagógico y curricular docente en liceos públicos del país para MINEDUC, c) Jefe de carrera y docente de programa de Educación Superior de formación inicial de profesores de Lengua y Literatura para nivel secundario. En conjunto, cada una de dichas experiencias ha sido considerada en la identificación de la problemática y en la elaboración de este proyecto. En tal sentido, además de los constructos teóricos, que avalan esta propuesta, es desde la experiencia como docente de aula y formador de profesores que se plantea la carencia formativa sobre componentes de aplicación y práctica docente en la interacción áulica; en particular, sobre las prácticas de la clase de Lengua y Literatura. La situación antes descrita, da cuenta de la existencia de una brecha entre la formación inicial docente de profesores de secundaria y las necesidades concretas del sistema escolar.

En cuanto a la opción de trabajar con primer y segundo año de educación media, es relevante destacar que en estos grados de escolaridad confluyen una serie de situaciones que pueden complejizar la interacción entre el docente y sus estudiantes. Entre ellas, que todos los docentes de estos grados corresponden a especialistas de cada una de las asignaturas, quienes basan su labor, principalmente, en la recontextualización de un discurso especializado, el cual para ser mediado requiere de la consideración de las características y condiciones previas de los estudiantes. El inicio de la educación secundaria representa la incorporación y exposición de los estudiantes a un discurso disciplinar especializado, el que ha sido recontextualizado por el docente y puesto al servicio de la clase de secundaria. Por otra parte, la currícula implementada desde la década de 1990 en Chile (MINEDUC, 2005), instaló preponderantemente como contenido en este nivel para la clase de lenguaje y comunicación, la comunicación dialógica para el primer año y el discurso expositivo para el segundo, influyendo tanto en el ámbito literario, como en el lingüístico. La discusión anterior, al parecer favoreció el despliegue de determinados procesos de interacción entre docentes y estudiantes, como núcleos centrales de estos dos niveles educativos en cuestión. Esta situación, enriquece la posibilidad de pesquisa de interacción y de negociación entre los distintos actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases de primer y segundo año medio. En el mismo sentido, y tal como coinciden Freebody (2013) y Rey-Herrera y Candela (2013) las interacciones referidas a prácticas de lectura y escritura en cualquier asignatura de educación secundaria presentarán un efecto y/o repercusión relevante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Tal situación incidirá fuertemente en las instancias de construcción de aprendizaje, impactando tanto en las demás asignaturas del currículum hasta el final de la educación media, como en las siguientes instancias futuras en educación superior.

Son de especial interés para los objetivos de esta investigación la Teoría del Género que ha desarrollado Martin (1992), Eggins y Martin, (2003), Martin & Rose (2008), género e interacción en el aula desarrollado por Rose & Martin (2012), y Rose (2014); y el Modelo de la

VALORACIÓN (MVA) (Martin & White, 2005). Este último permite analizar la función interpersonal del lenguaje y el estudio de la subjetividad e intersubjetividad en la interacción comunicativa. La Teoría de base será la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) propuesta por Halliday (1994) y por Halliday & Matthiessen (2004, 2013), la que concibe al lenguaje como una red de opciones posibles para la construcción e interpretación de determinados significados según un contexto específico.

Esta investigación se organiza en siete capítulos. El primero de ellos corresponde a esta introducción, el segundo aporta los Fundamentos teóricos, el capítulo tres presenta el marco metodológico, la formulación en detalle de nuestro problema de investigación, las preguntas y objetivos, el enfoque teórico metodológico y los criterios para la selección de los tres profesores considerados como casos para constituir nuestro corpus de análisis. El capítulo cuatro contiene nuestra propuesta de red de categorías de análisis e instanciación del subsistema de COMPROMISO aplicado a la clase de Lengua y Literatura. Esta propuesta nos permitió realizar con precisión, claridad y detalle nuestra labor de análisis. El capítulo cinco contiene el análisis y la discusión que permiten identificar los géneros encontrados en el corpus seleccionado, a partir de la identificación de procesos y categorías de COMPROMISO, para identificar etapas y fases a fin de validar la detección de los géneros que utilizan los docentes en clases de Lengua y Literatura en la realización de sus clases. El capítulo seis analiza una selección de los recursos lingüísticos de los tres docentes, en los cuatro géneros encontrados en el análisis de sus clases. Además, incluimos algunos componentes de los subsistemas de VALORACIÓN de ACTITUD y GRADACIÓN, en la medida que favorecen nuestra explicación y análisis. En este análisis se organizan los recursos identificados, a partir de las etapas según cada género. El resultado de los recursos se organiza considerando las etapas de experiencia docente inicial, docente intermedia y docente avanzada. Una vez organizados se presenta una selección y síntesis de los recursos por cada etapa docente, con el fin de dar respuesta a nuestras preguntas y objetivos de investigación planteados.

Finalmente, en el capítulo siete se presentan las conclusiones de esta investigación, en ellas se sintetizan los principales resultados y se da respuesta a las preguntas de investigación y el análisis del cumplimiento de los objetivos propuestos, a su vez, se plantean proyecciones del estudio en materia de interacción en el aula en clases de Lengua y Literatura.

Iniciamos entonces el siguiente capítulo con los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo abordará los fundamentos teóricos y la discusión bibliográfica, dicha revisión se desarrollará en los siguientes cuatro apartados a saber: a) el lenguaje disciplinar, discurso en el aula y alfabetización en el aula; b) los géneros pedagógicos y escolares; c) la Lingüística Sistémico Funcional; y d) sistemas semántico-discursivos. Sin embargo, este último apartado del capítulo referido a algunos de los sistemas involucrados en el análisis utilizados en esta investigación contempla la revisión de los sistemas de VALORACIÓN, con énfasis y detalle en el subsistema de COMPROMISO, y de INTERACCIÓN y NEGOCIACIÓN.

Iniciaremos la revisión de este capítulo con la presentación del apartado referido al lenguaje disciplinar de Lengua y Literatura en el aula.

2.1. Lenguaje disciplinar, discurso en el aula y alfabetización en el aula

La alfabetización en el aula y el discurso docente han sido estudiados desde hace cerca de 40 años a la fecha (Sinclair & Coulthard, 1975). Sin embargo, en la última década se han empezado a desarrollar una serie de importantes estudios sobre el tema, pudiendo constatarse un alto interés a nivel nacional e internacional por desarrollar investigaciones sobre el discurso docente en aula que incorpore los recursos verbales orales y/o multimodales.

Muchas de las actuales investigaciones realizadas se han focalizado en la descripción de los recursos empleados en la enseñanza de las disciplinas referidas a las ciencias básicas como Química, Física y Biología (Jewitt, 2008; Moyano, 2005a, 2005b, 2007, 2010; Manghi, 2011), ciencia abstracta, Matemáticas (O'Halloran, 2000; Manghi, 2009, 2010) e historia y ciencias sociales (Oteíza, 2006, 2009, 2010; Oteíza y Pinto, 2011; Oteíza y Pinuer, 2012; Moyano, 2007, 2010), principalmente.

Por su parte, la alfabetización en clases de lengua ha sido abordada desde las vertientes referidas a comprensión lectora en diversas asignaturas (Sánchez et al., 1992; Sánchez y Coll, 2008; Sánchez et al., 2008; y, Sánchez et al., 2009), debido especialmente a su identificación como habilidad o competencia favorecedora del desarrollo de todos los aprendizajes de las

asignaturas del currículum escolar (OCDE-PISA[1], 2009; LLECE-SERCE, 2009[2], 2010[3] y, LLECE-TERCE, 2016[4] a y b).

Del mismo modo, a nivel nacional, recientemente se ha desarrollado una investigación sobre alfabetización en comprensión lectora en el aula en la clase de lengua, a partir de la identificación de brechas entre la currícula oficial y la labor docente real en la sala de clases (Iturra, 2010). En la línea de la alfabetización enfocada desde la escritura existen trabajos relevantes sobre -escritura a través del currículo- desarrollados, entre otros, por Marinkovich y Morán (1998) en liceos de la ciudad de Valparaíso. A su vez, Vicuña y Marinkovic (2008) realizaron un interesante trabajo en el que focalizan la interacción en el aula a partir de debates en tercer año medio. En dicha investigación sus autores logran constatar la falta de competencias verbales y argumentativas de los alumnos de educación media y reparan además, en "el vacío en la formación de los profesores, quienes no están preparados" a nivel temático e interactivo para desarrollar estos procesos en la sala de clases (Vicuña y Marinkovic, 2008: 439).

Por otra parte, Cuadrado et al. (2005) plantean la necesidad de instalar estrategias de revisión conjunta (profesor-alumno) de las composiciones escritas como proceso de mejoramiento de las producciones de los estudiantes, con el fin de vincular la labor docente de evaluación de la escritura a partir del acto de escribir con los alumnos en la sala de clases.

Culican (2007) en Australia, describe el modelo de interacción en el aula basado en la Teoría del Género de la LSF para aplicar un modelo de lectura/escritura en el aula. La investigadora detalla la aplicación-implementación de una propuesta crítica sobre los modelos basados en los patrones IRE/IRF[5], dicho modelo titulado **andamiajes para la lectura y la escritura** genera nuevos patrones para democratizar la interacción y el proceso epistémico al interior del aula. Culican (2007) da cuenta de los avances obtenidos por los estudiantes, y al mismo tiempo, detalla las dificultades que existen para que los docentes apliquen y conserven la interacción propuesta, ya que, inconscientemente, vuelven a emplear los patrones IRE/IRF.

---

[1] El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment), tiene por objeto evaluar el rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes que se realizan cada tres años en varios países con el fin de determinar la valoración internacional de los alumnos en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.

[2] El Segundo Estudio Regional de Comparativo y Explicativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Equidad y Calidad de la Educación, coordinado por la UNESCO/ OREALC. 2009 Aportes para le enseñanza de la lectura.

[3] El Segundo Estudio Regional de Comparativo y Explicativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Equidad y Calidad de la Educación, coordinado por la UNESCO/ OREALC. 2010 Aportes para le enseñanza de la escritura.

[4] El Tercer Estudio Regional de Comparativo y Explicativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Equidad y Calidad de la Educación, coordinado por la UNESCO/ OREALC. 2016 Aportes para le enseñanza de la lectura y Aportes para la enseñanza de la escritura.

[5] Los patrones de intercambio discursivo en aula entre docente y estudiantes IRE/IRF (por sus siglas en inglés) significan, patrón pregunta, respuesta y evaluación IRE; y pregunta, respuesta y retroalimentación IRF, respectivamente.

Álvarez (2008) en España, propuso un modelo lingüístico-transaccional para el análisis de la interacción comunicativa en el aula. Este trabajo está en etapa de desarrollo y plantea interesantes líneas en que se asocia la pragmática y los actos ilocucionarios con la LSF. Su foco es mayormente de índole metodológico y analítico para el análisis lingüístico de la interacción en el aula.

Tuñón y Pérez (2009) en Colombia, han analizado las características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. En su artículo dan cuenta de los roles definidos en el aula, un docente activo que dicta la clase de forma monológica, y sus alumnos, quienes anotan lo que el profesor les dicta, pero que no participan de la clase, más allá de tomar notas. Este trabajo evidencia la falta de interacción y monitoreo de parte del docente, lo que se visualiza, en que a juicio de las investigadoras, la mayor parte del tiempo de la clase es utilizado para dar instrucciones sobre las tareas que no se llevaron a cabo. Al finalizar su trabajo, Tuñón y Pérez plantean que la falta de preparación del docente para dominar la conceptualización de pensamiento crítico en el aula es gravitante y, por ende, la posibilidad de desarrollar dicho tipo de pensamiento requiere de la participación activa de los estudiantes.

Dadas las reflexiones de Tuñón y Pérez (2009) es muy relevante considerar en los estudios de discurso de interacción en el aula, no solo el discurso del docente, sino la interacción entre docente y estudiantes y, por supuesto, entre estudiantes. Del mismo modo, el posible desarrollo y aprovechamiento pedagógico de la conceptualización del pensamiento crítico en el aula, depende necesariamente, de la formación interactiva o de la iniciativa que posea el docente.

Por una parte, las investigadoras Rey-Herrera y Candela (2013), también de Colombia, han desarrollado una importante investigación sobre interacción en el aula basada en el enfoque etnográfico en clases de ciencias. En este estudio las investigadoras describen las estrategias de mediación que emplea el docente y que le permiten lograr incluir los contenidos de la clase. Entre dichas estrategias figura el hacer hablar a los estudiantes de sus experiencias, lo cual favorece al docente en el logro y regulación de los contenidos en función de la inclusión de dichas experiencias en su clase, a fin de establecer construcciones conjuntas entre estudiantes y el docente.

Freebody (2013), investigador que trabaja en Australia desde el enfoque de la LSF, ha desarrollado un trabajo sobre interacción en aula desde la perspectiva etnometodológica aplicada. En su investigación da cuenta de la conexión inequívoca entre la alfabetización y los conocimientos que sirven para iniciar y mantener la atención en clases. Este autor plantea además que la interacción en el aula tiene un rol fundamental en la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización escolar en general. Freebody sostiene también que los participantes de una actividad co-producen eventos que pueden ser prácticos, observables y demostrables, por medio del uso de métodos locales, situados en el dominio de la lengua. Además, plantea que el

desarrollo de una mejor comprensión sobre cómo enseñar el conocimiento curricular depende de la alfabetización basada en la interacción realizada por un docente con sus estudiantes. El desafío entonces es lograr interacciones en que los estudiantes aporten aquellas consideraciones que deben incluirse en la construcción del conocimiento en la sala de clases.

Sharma (2013), investigadora que trabaja en Hawái, estudió la construcción de la identidad de los docentes durante la interacción y mediación para la resolución de conflictos de aprendizaje con grupos de estudiantes de educación superior que no son hablantes nativos de inglés. La investigadora abordó el trabajo de producción conjunta de un artículo científico para una clase taller de escritura académica. En este trabajo, Sharma (2013) analiza las interacciones desde el análisis conversacional y concluye que existen manifestaciones explícitas del rol e identidad docente en dichos procesos de interacción de aula.

En el ámbito específico de clases de Lengua y Literatura, Atorresi y Montemayor-Borsinger (2014), realizaron un estudio sobre el discurso de los profesores de Lengua y Literatura en secundaria con base en la LSF, a partir del análisis de tres clases. Su trabajo se situó en la relación de la facilitación de los aprendizajes desde los contextos generados por los docentes en la sala y cómo esto puede aportar en el análisis de las prácticas docentes. Esta investigación apuntó al trabajo con el sistema de Tenor y el sistema de actitudes, en referencia al Modelo de la VALORACIÓN. Así, esta investigación se focaliza en la contextualización de las prácticas de aula, lo que se alinea con nuestro estudio en contextos latinoamericanos, por lo tanto, es un trabajo que debemos considerar en detalle para el abordaje y análisis de la VALORACIÓN en la sala de clases.

En los trabajos más recientes sobre interacción y negociación en el aula abordados por Rose & Martin (2012) y Rose (2014), se ha propuesto un modelo de etapas de análisis de la interacción y negociación de los roles de los participantes dentro de la sala de clases, especificando los movimientos de intercambio respectivos. Dicho modelo ha sido considerado como parte importante de nuestro trabajo. Así, revisaremos estos planteamientos con mayor detención en el apartado de interacción y negociación en el aula dentro de este mismo capítulo de Fundamentos teóricos.

El aporte de las investigaciones referidas en los párrafos anteriores da cuenta de la necesidad señalada por varios autores en relación a contar con estudios sobre los procesos de interacción en el aula, en particular, si lo que se pretende es mejorar los procesos de formación inicial docente. Entre los requerimientos de estos estudios destaca el fomento de procesos de interacción democratizadores que inviten a la participación, y que incluyan componentes contextuales de los estudiantes para validar su cultura dentro de la sala de clases.

En cuanto a los contenidos de la currícula empleados en las clases, se ha desarrollado un importante trabajo desde el estudio de los contenidos disciplinares de los libros de textos, (Moss et al, 2003; Mizuno y Moss, 2006; Moss, 2010, 2011; Oteíza, 2006, 2009, 2010) y recientemente

se ha avanzado en la incorporación del uso del libro de texto en la sala de clases, relevándose su rol de intermediación de contenidos entre docente y estudiantes, particularmente estos estudios han sido desarrollados en asignaturas de ciencias básicas, en los niveles de educación básica (Chamorro, Barletta y Mizuno, 2013).

En cuanto al desarrollo investigativo en la enseñanza de la clase de lengua materna en Latinoamérica, este ha sido realizado desde metodologías surgidas en la enseñanza de una lengua extranjera, ya sea por influjo anglosajón (Tolchinsky y Simó, 2001) o por el modo de la enseñanza del español en España, ligado fuertemente como L2, dada su realidad lingüística local.

En torno a la elaboración del currículum escolar desarrollado en Chile, desde la Reforma Educacional impulsada a partir de 1996 en adelante, se asumió la instalación de un enfoque comunicativo para el desarrollo de la alfabetización escolar, el cual ha impactado desde una lógica instrumental de lectura y escritura basada en la decodificación y codificación (Molina, 2012). Dicha lógica de desarrollo e implementación se ampara en prácticas de aula asociadas a los procesos de alfabetización en que se desarrollan actividades de lectura y escritura constituidas a partir de las teorías implícitas manifestadas en la propia escuela, dentro del nivel educativo secundario. Ello se nutre con la idea de transferir información, tal como investigó Meneses (2008) en el nivel denominado entonces como NB3, correspondiente a 5to y 6to grado de educación básica. En dicho trabajo la investigadora encontró la existencia de un patrón funcional asociado a la enseñanza de la lectura y la escritura, existente al menos en este nivel. Por tanto, la lectura y la escritura se plantean como posibilidades de acceso al código, sin contemplar aspectos que fortalezcan la construcción contextual. En términos ideológicos, se accede al código desde una lógica democratizadora que favorece la inclusión de todos los integrantes de una sociedad, pero dicha sociedad es la sociedad de consumo, por tanto, el acceso no necesariamente se asocia al rol de ciudadano, sino más bien, se acerca al rol de consumidor.

En suma, se ha ido construyendo en la praxis educativa de los establecimientos educacionales una semiótica sobre lo que significa hacer clases de Lengua y Literatura, al menos en educación básica, basado en una teoría implícita sobre lo que significa la alfabetización en dicho nivel, dando por hecho que saber leer y saber escribir se reducen al manejo básico del código, lo que excluye la posibilidad de un proceso de contextualización y profundización del manejo reflexivo y/o avanzado del uso del lenguaje.

En cuanto a la Educación Media, no se cuenta con información específica sobre lo que ocurre con las actividades y/o prácticas de las clases de Lengua y Literatura en el aula. Sólo contamos con el supuesto de que las clases de Lengua y Literatura deben servir para enseñar a leer y escribir en un nivel acorde al esperado al finalizar la educación básica, pero no se sabe en concreto: ¿en qué nivel de desarrollo se encuentran las prácticas de interacción de aula que desarrollan los docentes con sus estudiantes en educación media?, ¿qué componentes poseen?,

¿qué aporte y desarrollo se logra en el proceso de formación universitaria de los docentes?, ¿cómo son las interacciones durante los procesos de iniciación profesional de los profesores que se insertan en los establecimientos educativos?, ¿cómo se construyen las prácticas de interacción de aula de la clase de Lengua y Literatura?, y en definitiva, ¿cómo se construyen las interacciones y recursos verbales orales de valoración en actividades y/o prácticas de las clases de Lengua y Literatura de primer y segundo año de secundaria?

En cuanto a la formación inicial de docentes especialistas en lengua materna de educación secundaria, se han ido incorporando paulatinamente a sus mallas curriculares, desde fines de la década de 1990, diversos cursos tendientes a abordar las teorías modernas de la lectura y la escritura (Sotomayor et al., 2011); sin embargo, no se cuenta todavía con un abordaje centrado en la labor del docente de aula. Por tanto, es válido preguntarse qué ocurre en dichas situaciones, considerando que al menos, en la educación básica chilena, al no contar con los procesos formativos, los propios docentes crean sus prácticas dentro de la escuela (Meneses et al., 2011). Dichas prácticas, regularmente se ven alimentadas por las teorías implícitas sobre lectura y escritura que portan los docentes, o que el propio sistema educativo favorece al estar centrado en el resultado de la prueba SIMCE y que deja al docente como intérprete del libro de texto, a fin de asegurar la cobertura escolar (Meneses, 2008). De tal forma, es pertinente preguntarse, si muchas de las prácticas de desempeño de aula de los docentes de Lengua y Literatura de nivel secundario, corresponden a construcciones de interacciones escolares que se desarrollan en la escuela, a partir de la elaboración del contexto escolar, en construcción colectiva, con participación de los recursos o teorías implícitas con que cuentan los docentes, o bien, corresponden a otro origen, aún no considerado. De cualquier forma, se constata la necesidad de que los modelos teóricos en que se sustentan las prácticas de aula, sean construidos habiendo de considerar las propias prácticas docentes que ocurren dentro del contexto escolar.

El levantamiento de una investigación como esta, requiere de un análisis pormenorizado y riguroso de lo que ocurre en la sala de clases en el proceso de interacción de las clases de Lengua y Literatura. Así, para una mejor comprensión del proceso de interacción en el aula se requiere indagar sobre los géneros pedagógicos y escolares en la sala de clases, para ello pasaremos a revisar el siguiente apartado referido a dicha temática.

2.2. Los géneros pedagógicos y escolares

El trabajo de la Escuela de Sydney ha desarrollado el término "géneros pedagógicos" (Rose & Martin, 2012), para referirse a aquellos géneros producidos dentro de las interacciones de aula, y que apuntan en particular a los géneros ligados al proceso de interacción mismo que ocurre dentro de la sala de clases y que está vinculado exclusivamente a los diversos procesos de aprendizaje que se producen en la escuela. No obstante, existen otras propuestas previas que han discutido el término, ampliando la idea de discurso profesional docente más allá del proceso de

aprender, y han incluido también a aquellas interacciones asociadas a la práctica profesional docente en toda su extensión profesional e interprofesional, respectivamente (Alarcón, 2011). En dicho sentido la propuesta de la Escuela de Sydney apuesta por los géneros pedagógicos en un sentido didáctico de los discursos profesionales docentes, es decir, se corresponde exclusivamente con la función o tarea de enseñar en la escuela. De igual modo, los géneros pedagógicos de la Escuela de Sydney han sido desarrollados principalmente desde el rol del contenido temático y en su mayoría han estado dedicados al ámbito escrito. En cierta medida, la labor de la identificación de géneros en interacciones de aula puede resultar particularmente compleja. Entre las posibles dificultades están la variación temática, los avances, los temas abandonados, y las devoluciones y/o reiteraciones que aparecen de forma regular dentro de cualquier proceso de interacción. Tampoco se debe dejar de considerar que dentro del proceso de construcción de un corpus de interacciones de aula es posible que se pierda material audible, ya que, no siempre las grabadoras o filmadoras logran captar todos los intercambios verbales que ocurren en el aula. Así, en su conjunto todos estos elementos mencionados pueden dificultar la posibilidad de identificación de secuencias específicas, a diferencia de la precisión que puede ocurrir con un texto escrito, ya sea, a partir del trabajo con la lectura del libro de texto o una guía de trabajo, o bien con el desarrollo de una tarea o de una prueba escrita que involucra la producción escritural de los estudiantes.

Los géneros escolares empleados en la sala de clases y su estudio desde la Teoría de los géneros de la LSF ha evolucionado de forma importante desde los primeros trabajo de la década de 1980 (Martin & Rothery, 1986) hasta la fecha. Es importante destacar que principalmente los géneros escolares descritos han sido propuestos desde la investigación de los libros de texto y luego desde la producciones escritas. Esto ha relegado las investigaciones sobre interacción verbal oral, al último espacio de trabajo, principalmente por la dificultad que encierra el análisis de la interacción verbal oral en sí misma. Como se planteaba previamente, los trabajos de los géneros orales de Eggins & Slade (1997) y de De Silva & Slade (2000) apuntaron a los géneros conversacionales en el terreno de la conversación casual. Las investigaciones más cercanas a la temática sobre la interacción oral en el aula corresponden a los trabajos de Ventola (1979), de Cloran (1999, 2005) y de Martin & Rothery (1986), pero ninguno de ellos apuntó al seguimiento de los géneros verbales orales institucionalizados, como es el caso de los géneros verbales orales que se despliegan en las interacciones dentro de la sala de clases. Ni tampoco se plantearon en relación al caso específico de lo concerniente a la clase de lengua, específicamente en lo que respecta a sus características epistémicas. Entre estas características podemos mencionar el trabajo exclusivo con análisis de textos literarios y funcionales, en diversas modalidades (oral, escrita, multimodal). De todas formas, son altamente relevantes los trabajos de Martin & Rose (2008) sobre los géneros científicos y los géneros en la enseñanza, ya que, si bien su foco fueron los libros de texto y la construcción del conocimiento disciplinar, sus investigaciones abrieron la

oportunidad de trabajar primero la interacción mediada en el aula entre profesores y estudiantes, a partir de esos libros de texto disciplinares y, luego, sus investigaciones sobre géneros en la enseñanza dieron pie al trabajo sobre la interacción verbal en el aula, sin estar necesariamente anclada dicha interacción al libro de texto. En este último caso, el foco prioritario pasa a ser el despliegue del docente y el manejo que este tenga de los géneros de interacción oral dentro de su disciplina particular.

En este apartado presentaremos algunas de las propuestas de géneros escolares desarrolladas a la fecha, con el fin de rescatar los componentes que nos sirvan de base para el desarrollo de nuestro análisis de los géneros en la clase de Lengua y Literatura en secundaria.

Lo primero que debemos señalar es que el trabajo de los géneros se circunscribió inicialmente a los géneros escritos en la enseñanza de la ciencia en secundaria. La teoría de base con la que se trabajó fue principalmente, la Teoría del Género y el Registro, detectándose un importante número de géneros escritos considerados como fácticos, tales como los procedimientos, informes y explicaciones (Christie, 1999), a partir del análisis de manuales de ciencia para estudiantes. Posterior a estos primeros avances, en la década de 1990, se desarrollaron investigaciones que incluyeron observaciones en la sala de clases y que relacionaron los campos de conocimientos específicos incluidos en los textos.

Las investigaciones realizadas en las clases de lengua (Rothery, 1994), historia y geografía, matemáticas y ciencia (Veel & Coffin, 1996) identificaron que cada disciplina organiza y despliega los conocimientos a través de recursos lingüísticos específicos, acordes a la disciplina científica en que se generan. Al comprender que el uso del lenguaje es sensible a las variaciones disciplinares, se pudo realizar una descripción genérica mucho más precisa. Así por ejemplo, Veel (1997) plantea que para el caso de la enseñanza de las ciencias en secundaria es más útil describir los tipos de explicaciones empleadas, antes que plantear como único género la explicación. De igual manera, Veel (1997) sostuvo que debían clasificarse en categorías amplias como géneros escritos, pero que a su vez, se requería precisar las funciones y los propósitos del uso del lenguaje en los textos de ciencias. Por ejemplo, una explicación causal, es un tipo de explicación, que comparte el rasgo explicativo con otros géneros, pero que se focaliza en explicar las causas, más que en establecer secuencias o teorías. En la propuesta de Veel (1997) es posible identificar diversos propósitos sociales y pasos, además de las características y estructuras lingüísticas específicas para cada género. Esto se demuestra en la siguiente tabla desarrollada por Veel (1997).

Tabla 2. 1. Géneros para la enseñanza de las ciencias en secundaria, propuesta por Veel (1997:172) la traducción es de Mónica Abella.

Género	Propósito social	Pasos
Instrucción de procedimiento	Posibilitar la realización de actividades científicas como experimentos y observaciones	-Meta -Materiales -Pasos
Informe de procedimiento	Informar ordenadamente y con precisión la meta, los pasos, los resultados y las conclusiones de una actividad científica	-Meta -Registro de eventos -Conclusiones
Explicación secuencial	Explicar de qué modo ocurre o se produce algo; generalmente secuencias observables de actividades que tienen lugar habitualmente	-Identificación del fenómeno -Explicación secuencial (consistente en cierto número de pasos)
Explicación casual	Explicar por qué ocurre un proceso abstracto o no fácilmente observable	-Identificación del fenómeno -Secuencia explicativa (consistente en cierto número de fases)
Explicación factorial	Explicar sucesos para los que hay diversas causas concurrentes	-Identificación del fenómeno -Factor (1-n)
Explicación teórica	Presentar e ilustrar un principio teórico y/o una explicación de eventos contraria al sentido común	-Identificación del fenómeno /-enunciación de la teoría -Elaboración (1-n)
Explicación consecutiva	Explicar eventos que tienen cierto número de efectos que ocurren simultáneamente	-Identificación del fenómeno -Efectos (1-n)
Exploración	Relatar eventos que tienen más de una explicación	-Tema -Explicación 1 -Explicación (2-n)
Informe descriptivo	Describir los atributos, propiedades, el comportamiento, etc. de una única clase de objetos	-Definición -Descripción
Informe taxonómico	Describir cierto número de clases de objetos en un sistema de clasificación	-Definición -Descripción
Justificación	Persuadir al lector a pensar o actuar de un modo determinado	-Tesis -Argumentos 1-n -Refuerzo de la tesis
Discusión	Persuadir al lector para que acepte determinada posición respecto de una tema que puede ser abordada desde más de una perspectiva	Ejemplo: -Tema -Ataque a la posición del oponente -Argumentación a favor de la propia posición -Recomendación

Martin & Rose (2008) por su parte desarrollan una propuesta de familia de géneros que considera los respectivos propósitos de cada género y sus correspondientes etapas. Esta propuesta se articula en macro-géneros constituidos por Relatos, Historias, Explicaciones, Procedimientos, Reportes, Argumentos, y Respuestas a textos. Cada uno de ellos contempla a su vez subgéneros específicos que contemplan propósitos sociales determinados y sus correspondientes etapas o pasos para su construcción y despliegue. Cabe señalar que Martin & Rose (2007) definieron el macrogénero como un género mayor en el que se han ido anidando varios géneros de menor extensión; dicha agrupación está ligada a un contexto específico y su vinculación no ha sido una

reunión por azar, sino que forma parte de una práctica social, como por ejemplo los libros de texto escolares que menciona Martin. De igual manera, Rose (2014) plantea que la interacción pedagógica dentro del Currículum escolar correspondería a un macrogénero discursivo, en el que se desarrolla la interacción como unidad menor.

Tabla 2. 2. Géneros y etapas 1, basada en la propuesta de Martin & Rose (2012:130).

	Género	Propósito	Etapas
Relatos	Recuento	Recuento de eventos	-Orientación -Registro de eventos
	Narración	Resolución de un problema en una historia	-Orientación -Composición -Desenlace
	Ejemplo	Juzgar el carácter o una conducta en una historia	-Orientación -Suceso -Interpretación
	Anécdota	Compartir una reacción emocional en una historia	-Orientación -Suceso -Reacción
	Género	Propósito	Etapas
Historias	Recuento autobiográfico	Recuento de eventos de la vida	-Orientación -Registro de etapas
	Recuento biográfico	Recuento de etapas de la vida	-Orientación -Registro de etapas
	Recuento histórico	Recuento de eventos históricos	-Contexto (histórico) -Registro de etapas
	Recuento histórico	Explicar eventos históricos	-Contexto (histórico) -Conteo de etapas
	Género	Propósito	Etapas
Explicaciones	Secuencia Explicativa	Explicar una secuencia	-Fenómeno -Explicación
	Explicación condicional	(Presentación) Causas y efectos alternativos	-Fenómeno -Explicación
	Explicación factorial	Explicar múltiples causas	-Fenómeno: Resultado -Explicación: Factores
	Explicación consecuencial	Explicar múltiples efectos	-Fenómeno: Causa -Explicación: consecuencia

Tabla 2. 3. Género y etapas 2, basadas en la propuesta de Rose & Martin (2012:130).

	Género	Propósito	Etapas
Procedimientos	Procedimiento	Cómo se experimenta y observa	-Propósito -Equipo (Medios/Materiales) -Etapas (Pasos)
	Recuento de procedimiento	(Presentación) Causas y efectos alternativos	-Fenómeno -Explicación
	Género	Propósito	Etapas
Reportes	Reporte Conceptual	Definir un concepto	-Definir género próximo -Definir diferencias

			específicas -Definición categorial
	Reporte Descriptivo	Clasificar y describir fenómenos	-Clasificar -Describir
	Reporte Comparativo	Comparar fenómenos y/o categorías	-Establecer categorías comparativas -Identificar similitudes -Identificar diferencias -Conclusión o síntesis
	Reporte de Clasificación	Clasificar y describir tipos de fenómenos	-Clasificar -Describir: tipos
	Reporte de Composición	Describir parte de totalidades	-Clasificar -Describir: partes
	Género	Propósito	Etapas
Argumentos	Exposición	Argumentar a favor de un punto de vista	-Tesis -Argumentos -Reiteración
	Discusión	Discutir dos o más puntos de vista	-Problema -Lados/Partes -Resolución
	Género	Propósito	Etapas
Respuestas a textos	Análisis	Aplicar conceptos teóricos	-Identificar categorías teóricas -Evidenciar en el texto -Síntesis del texto
	Revisión	-Evaluar un texto literario, visual o musical	-Contexto -Descripción del texto -Juicio
	Interpretación	Interpretando el mensaje de un texto	-Evaluación -Síntesis del texto -Reafirmación
	Respuesta crítica	Desafiando el mensaje de un texto	-Evaluación -Deconstrucción -Desafío

La propuesta de Manghi (2013) plantea identificar el detalle específico de los géneros escolares de Historia y de Biología, considerados además desde una perspectiva multimodal. Con ello logra establecer que los géneros empleados en la enseñanza de la historia corresponden a relatos históricos y explicaciones factoriales y que, a su vez, los géneros de las clases de biología están constituidos por diferentes tipos de definiciones a saber, descriptivas, composicionales y clasificaciones, además de explicaciones secuenciales creadas por los docentes. En dicho sentido, si bien Manghi (2013) reconoce que la lengua oral del profesor estructura los géneros escritos, estos también comparten su carga semiótica con otros recursos multimodales (gestos, mapas, líneas de tiempo, dibujos, láminas, esquemas, presentación computacional, pizarrón y otros), constituyendo el empleo de lo que se ha llamado una orquestación multimodal. Con estos recursos semióticos los docentes buscan vincular a sus estudiantes con las formas de pensamiento y de comunicación inherentes a estas disciplinas. El análisis específico se corresponde con la

identificación de tres etapas para el género explicación a saber: 1) exposición del evento, 2) dinámica de preguntas y respuestas frente a las causas y; 3) síntesis de las causas. En el caso del género recuento histórico considera dos etapas: 1) presentación del contexto histórico y 2) secuenciación de eventos y, eventualmente se incrusta la evaluación del evento histórico. Con estos elementos logra sintetizar los géneros, funciones y recursos semióticos empleados en la enseñanza de la historia, para lo cual elabora la siguiente tabla:

Tabla 2. 4. Géneros en clases de Historia, tomada de Manghi (2013:249).

Propósito social	**Género/ registro Escolar**	**Función pedagógica**	**Tipos de género**	**Combinación semiótica Medio-(recursos)**
Explicar cómo ocurren los eventos	Explicación en la enseñanza de la historia	Enseñar a pensar y representar la historia desde la causalidad	Explicación Factorial: Secuencia simple de causas que explican un evento histórico	Interacción cara a cara (habla y gestos) /pizarrón (dibujo y escritura) o presentación computacional (escrita)
Secuencias eventos	Relato histórico en la enseñanza de la historia	Enseñar a anclar eventos históricos en el tiempo y espacio para describir un proceso	Relato histórico: Secuencia simple de eventos históricos en el tiempo y espacio geográfico	Interacción cara a cara (habla y gestos)/ pizarrón (dibujo y tabla escrita) o mapa (convenciones color y simbología)

En cuanto a los géneros empleados en las clases de biología estos apuntan a la definición y a la explicación. El análisis de la definición se constituye en tres etapas a saber: 1) pregunta por concepto, tipología o componentes, 2) dinámica de preguntas o respuestas para construir la definición y, 3) definición definitiva. Por su parte, en las explicaciones secuenciales se presentan tres fases a saber: 1) Asociación con ejemplo cotidiano, 2) explicación del proceso y, 3) síntesis del proceso. Ambos géneros pueden sintetizarse en la siguiente tabla:

Tabla 2. 5. Géneros en clases de Biología, tomada de Manghi (2013:253).

Propósito social	**Género/ registro Escolar**	**Función pedagógica**	**Tipos de género**	**Combinación semiótica Medio-(recursos)**
Informar sobre cómo se entiende el mundo o Definir	Definición en la enseñanza de la biología	Enseñar a describir, clasificar y componer objetivos y/o fenómenos del mundo natural desde la perspectiva científica	Definición descriptiva: Describe el fenómeno en función de sus rasgos. Definición clasificatoria: Sub-clasifica fenómenos con respecto a criterios dados. Definición composicional: Describe los componentes de una entidad	Medio Interacción cara a cara (lengua oral y gestos) Interacción cara a cara (habla y gestos) /pizarrón (dibujo y escritura) o presentación computacional (escrita)
Explicar cómo ocurren procesos	Explicación en la enseñanza de la biología	Enseñar a pensar en términos de causa y efecto para explicar	Explicación secuencial: Secuencia simple de causas y efectos	Medio Interacción cara a cara (lengua oral y gestos)/ pizarrón

		proceso naturales desde la perspectiva científica		(dibujos y escritura)/presentación computacional (esquemas y escritura)

Cabe señalar que desde la propuesta de análisis semántico-discursivo de Martin (1992) y Martin & White (2005), Eggins y Martin (2003), Martin & Rose (2008) el género se define como una instanciación de la cultura, al separar el propósito social de la variable de modo y adjudicarle la organización estructural de los textos. Así, el género se realiza por medio del registro y sus variables (campo, tenor y modo), pasan a definirse como propósito social desarrollado en etapas e inserto en el contexto social. Este nuevo enfoque de investigación semántico-discursivo permite indagar la relación entre tipos de texto y niveles de cultura. Por lo tanto, esta teoría –la teoría estratificada del contexto- es fundamental para la aplicación detallada del modelo estratificado en la investigación que hemos propuesto. De hecho, contamos con la garantía que este modelo ha permitido desarrollar estudios de géneros escolares orales y escritos desde al menos dos década atrás, por lo cual ha sido escogido como eje fundamental del trabajo propuesto en esta tesis, centrada en la descripción de géneros orales en aula, en clases de Lengua y de Literatura.

En el siguiente apartado revisaremos los fundamentos de la LSF, para ello, volveremos a abordar el tema de cómo se llegó a la Teoría del Género y del Registro (TGR), a partir del modelo estratificado de contexto y de la descripción de géneros.

2.3. Principios fundamentales de la Lingüística Sistémico Funcional

La LSF desarrollada y propuesta por Halliday (1982) y luego continuada por otros investigadores (Martin, 1992; Martin y Eggins, 2003; Martin & White, 2005; Martin & Rose, 2008; Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004; 2013) pretende dar cuenta del uso del lenguaje como un recurso para comunicar, situado en un contexto determinado. La LSF considera que la lengua es un sistema de opciones posibles, constituida en el uso funcional dentro de una sociedad y cultura determinada. Halliday (1994) construyó una teoría potente para el desarrollo funcional del lenguaje, a partir de la inclusión del concepto de contexto. Basándose en los planteamientos referidos al contexto de Malinowski (1945) y de Firth (1957), para plantear que la función del lenguaje corresponde a la creación de significados, desde la selección de opciones que suceden durante los intercambios comunicativos en contextos sociales y culturales reales. Desde esta perspectiva, todo enunciado o intercambio del uso de la lengua se basa en dos tipos de contexto, el contexto de cultura o de género, y el registro (Martin, 1992; Eggins, 2002), en que se emitió el enunciado. Del mismo modo, la descripción de un texto es posible de desarrollar, si se consideran las variables del registro de su emisión, o contexto de situación inmediato de la producción de dicho texto.

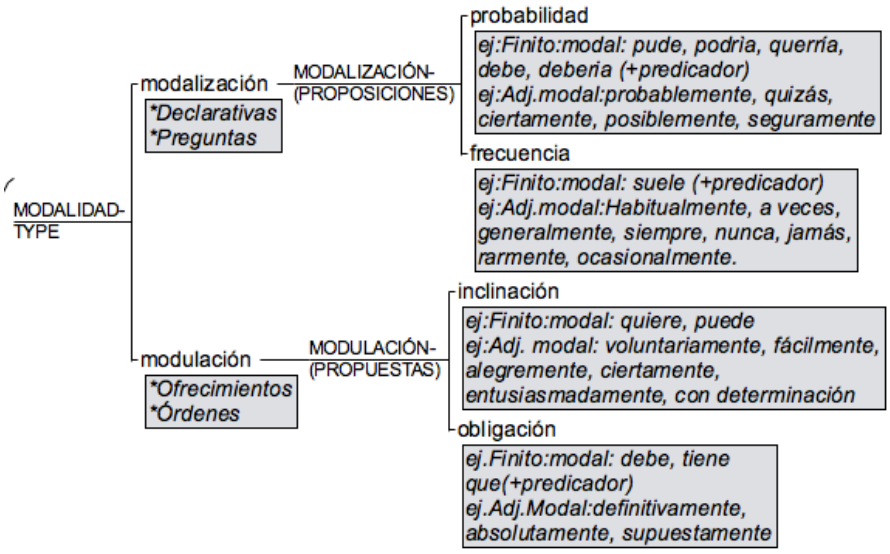
Para desarrollar este apartado referido a la LSF abordaremos dos puntos relevantes, el primero referido a los principios y fundamentos teóricos de la LSF y el segundo a la Teoría del

Género y del Registro. En un apartado posterior revisaremos algunos componentes del estrato Discursivo-Semántico que también están ligados a la LSF.

2.3.1. Principio axial (sistema y estructura)

Para la LSF las relaciones clave entre los elementos del lenguaje son las relaciones de elección, entre el sistema como repertorio o potencial de uso, y la opción que finalmente escogemos para comunicar. Tradicionalmente estas relaciones se modelan en paradigmas que no son exclusivos de la LSF, pero que son utilizados desde este modelo para privilegiar la perspectiva del lenguaje como conjunto de recursos para hacer sentido, en lugar de utilizar reglas que ordenan estructuras (Martin & Rose, 2008). Así, para la LSF existe una complementariedad entre sistema y estructura, en relación al eje sintagmático y cómo se relacionan los componentes estructurales dentro de las cláusulas, de las oraciones y de los textos. El eje paradigmático apunta al conjunto potencial de elementos que pueden ocupar selectivamente una misma posición, y que el hablante/escritor debe seleccionar. Es así como Halliday (1994) sostiene que dentro del eje paradigmático existen sistemas de opciones que forman la base para la construcción de significados (Martin & White, 2005). No obstante, los sistemas deben contar con las descripciones referidas tanto al eje paradigmático, como al eje sintagmático (Eggins, 2002). En dicha descripción se privilegian las relaciones paradigmáticas por sobre las relaciones sintagmáticas. Así las relaciones sintagmáticas se modelan como la consecuencia de la elección paradigmática. Este modelamiento corresponde a una descripción compleja, entre sistema y estructura que se denomina red sistémica. El eje de la red sistémica debe ser el eje paradigmático, del cual depende el eje sintagmático. La dimensiones complementarias del sistema y la estructura se llama eje o axis. Se presenta a continuación en la figura número 2.1., una red sistémica del subsistema de modalidad, perteneciente al sistema de modo en español para dar cuenta de lo señalado.

Figura 2. 1. Red Subsistema de Modalidad en Español.

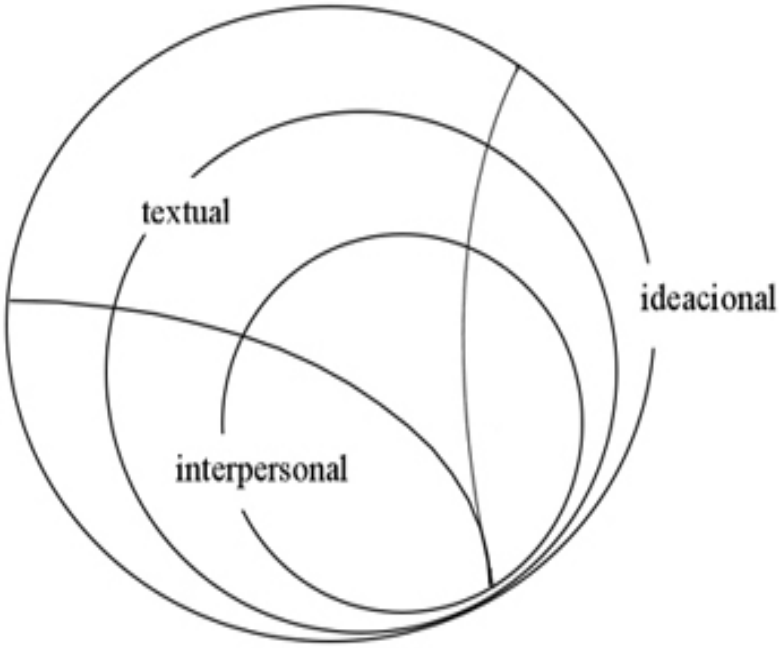


El sistema y la estructura son elementos complementarios del significado. Así, el sistema de elecciones da cuenta de la idea del lenguaje como un recurso. La perspectiva de la estructura sostiene la temporalidad como inherente a los procesos semióticos para la construcción de significados, dicho proceso se construye a través del tiempo. Los significados ideacionales (participantes, procesos y circunstancias) tienden a ser expresados por estructuras conformadas por segmentos como grupos nominales (sustantivos y adjetivos) o verbales (sujeto, verbo auxiliar, verbo principal, por ejemplo). Los significados interpersonales, sin embargo, suelen ser expresados de forma prosódica; es decir, significan por acumulación, de alguna manera, colorean o matizan toda la cláusula u oración y su efecto es acumulativo (Ghio y Fernández, 2008).

2.3.2. Principio metafuncional

Para la LSF el lenguaje es un recurso para combinar tres tipos de significado en cada acto comunicativo: significados ideacionales, significados interpersonales y significados textuales.

Figura 2. 2. Metafunciones basado en Martin (1997:5)



Los significados ideacionales se refieren a la construcción de la experiencia: qué sucede, quién realiza qué y a quién, dónde, cuándo, cómo y por qué. Los sistemas de transitividad y ergatividad constituyen los significados ideacionales. La transitividad representa la experiencia de lo existente, incluyendo el mundo externo y el mundo interno. Esta representación se sustenta en el principio que sostiene que la realidad está conformada por procesos que modelan la experiencia (Martin & White, 2005). Para Halliday (1994) la impresión más patente de la experiencia es que esta experiencia se compone de varios tipos de procesos como ocurrir, hacer, sentir, significar, ser y suceder. Los componentes básicos de la cláusula –procesos-participantes y circunstancias- permiten organizar la variación del flujo de eventos. Por tanto, debemos entender que los términos proceso, participante y circunstancia corresponden a categorías funcionales, y no gramaticales, dado que la posibilidad congruente no es la única en que pueden aparecer los componentes de la cláusula. En cuanto a la ergatividad, esta se relaciona con la causalidad y la agencialidad. Si las formas de expresión escogidas contienen de manera implícita al agente que causa el proceso señalado en la cláusula, estamos en presencia de una cláusula ergativa. Por el contrario, si la agencia permanece implícita, la cláusula es no-ergativa. Los componentes principales de la ergatividad son el proceso, el medio y el agente, siendo el medio el participante que se ve afectado por el proceso (Moss, 2011).

Los significados interpersonales se refieren a la relaciones de interacción social, dando cuenta de qué manera interactúan las personas y qué actitudes, puntos de vista y grados de evaluación, se intentan compartir. Su sistema principal es el MODO que da cuenta del tipo de intercambio, a través de la solicitud de información o de una pregunta, o bien, de un ofrecimiento

de información, o por medio del intercambio de bienes y servicios. Además, entre los sistemas se cuenta con la VALORACIÓN que permite expresar las actitudes y los grados de compromiso con respecto a lo expresado. Los recursos de VALORACIÓN se componen en tres categorías principales, la ACTITUD, que expresa los sentimientos y los juicios del escritor/ hablante; el COMPROMISO que tiene que ver con su aceptación o rechazo de las ideas que se comunican; y la GRADACIÓN que indica los grados de intensidad de los fenómenos y las características de las actitudes y de los compromisos (Martin & Rose, 2008).

Los recursos de la metafunción textual corresponden al flujo de la información, es decir, de qué manera se distribuyen los significados ideacionales y textuales a lo largo del texto, e incluye la posibilidad de relación entre estos significados y otras modalidades comunicativas como las imágenes y los sonidos. Los recursos empleados por la metafunción textual corresponden a la distribución del sistema Temático (Tema y Rema) y los diversos recursos cohesivos en la cláusula.

Tabla 2. 6. Diagrama de metafunciones de Martin (2010:124) traducido por Elsa Ghio.

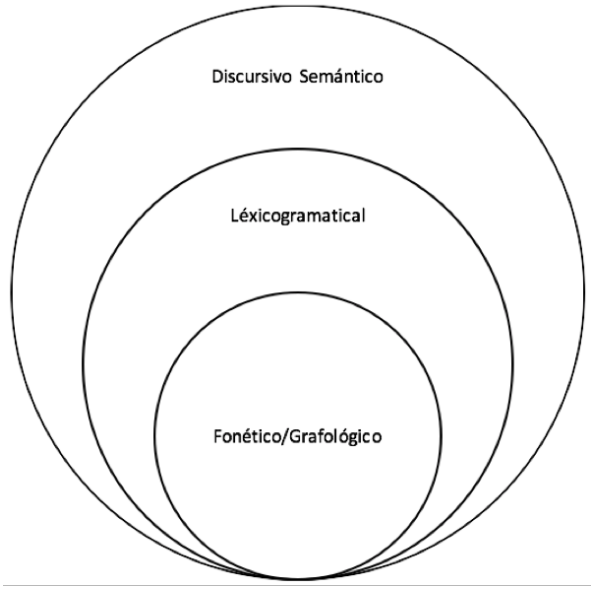
Metafunción **Funcionalidad intrínseca**	**Contexto Social** **Funcionalidad extrínseca**
Ideacional Soporte de la acción	**Campo** (Realidad naturalizada)
Interpersonal Soporte de la filiación	**Tenor** (Realidad Social)
Textual Distribución de la información	**Modo** (Realidad semiótica)

En el modelo de la tabla 2.6. se presentan las funciones intrínsecas del lenguaje que se proyectan hacia el exterior en la teoría de Halliday (1994) para dar cuenta de un modelo del uso. Las tres metafunciones operan simultáneamente en todo acto comunicativo y se realizan en el contexto social. Por tanto, el lenguaje es activado por el contexto social y al mismo tiempo lo materializa (Martin, 2010).

2.3.3. Estratificación y realización

La LSF sostiene la idea de que el lenguaje es un sistema semiótico estratificado que incluye tres ciclos de codificación en diferentes niveles de abstracción. Así, el lenguaje concebido como recurso es una red de sistema de opciones para la construcción/interpretación de significados que posee la propiedad formal de estar estratificado en estratos o niveles funcionales en relación jerárquica y constitutiva.

Figura 2. 3. Estratos del Sistema Lingüístico, tomado de Martin (1997:6)



La realización refiere a que el lenguaje es un sistema semiótico estratificado compuesto por tres ciclos de codificación en diferentes niveles de abstracción. El nivel más concreto o externo es el lenguaje hablado y corresponde a la organización de fonemas en sílabas, y considera su ritmo y entonación. El siguiente nivel es el lenguaje escrito, y lo constituye la grafía o escritura: corresponde a la organización de las letras para formar palabras y oraciones, la puntuación e incluso la diagramación. La realización corresponde entonces a una escala de abstracción, en la cual un patrón de significados es recodificado, como otro patrón de significados en otro nivel de abstracción. Por ejemplo, en las comunidades sordas este nivel lo conforman la señas. Estos dos primeros niveles materiales, sonido y grafía, son considerados en la LSF como un mismo nivel, el fono-grafológico.

El próximo nivel o estrato (Eggins y Martin, 2003) corresponde a la léxico-gramática, entendido como el nivel conformado por las palabras y las estructuras gramaticales de manera conjunta, los cuales no pueden ser entendidos de manera aislada. La léxico-gramática organiza de manera más abstracta los patrones del nivel inmediatamente anterior. Así, las palabras y estructuras son elementos más abstractos que toman forma concreta, cuando se realizan, en sonidos y en letras. Es importante relevar que esta relación no es de constitución o de composición contenedora, sino de concreción de algo abstracto, es decir, corresponde a una realización.

El siguiente nivel de abstracción corresponde a la semántica discursiva, correspondiente al significado a nivel de texto. En el mismo sentido de la realización señalada en el párrafo anterior, un texto no está compuesto por oraciones o cláusulas, sino que las cláusulas lo realizan, hacen concreto el texto, pero no podemos señalar que un texto está compuesto por cláusulas. Este nivel del texto se corresponde con varios aspectos organizativos, como por ejemplo, de qué manera las

personas, los lugares y las cosas se introducen en el texto y de qué manera es posible hacerle un seguimiento a su despliegue por medio de las referencias que lo realizan. También debe incluirse de qué manera los eventos y estados se relacionan entre sí, dentro del texto, con respecto a lugares, causas, diferencias, oposiciones o similitudes, y de qué manera se establecen relaciones entre las partes de un todo o entre las clases y subclases que conforman el texto. Asimismo, de qué manera se negocian los intercambios de servicios e información, y finalmente, de qué manera se realiza la evaluación para el posicionamiento de los participantes con respecto a los temas desarrollados dentro de un texto/discurso en análisis.

Los estratos lingüísticos internos (discursivo-semántico, léxico-gramática y fonología-grafología) se relacionan con el estrato del contexto, que al incorporarse con los estratos internos produce una teoría estratificada. Así, la descripción lingüística en la LSF pasa a comprender cuatro estratos, vinculados entre sí, por la relación lógica de realización. El contexto es parte del modelo funcional para la descripción del lenguaje y dicho sistema lingüístico (interno), está incrustado en el contexto (externo). El estrato semántico es la interface entre el lenguaje y el componente extralingüístico (Halliday & Matthiessen, 2004).

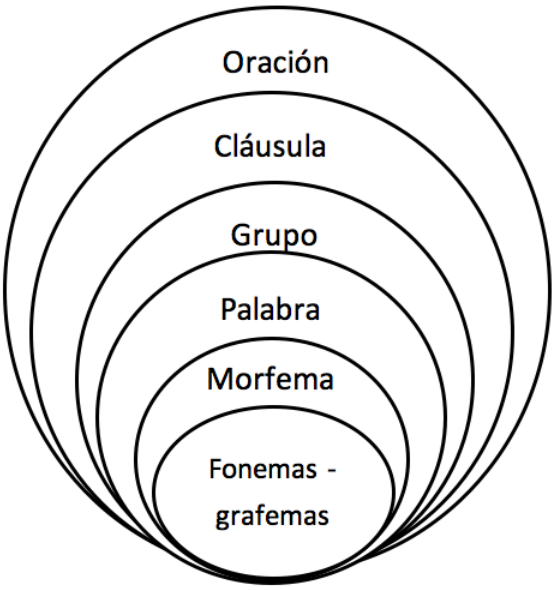
Los tres estratos internos del sistema lingüístico corresponden a la semántica, la léxico-gramática y la fonología. La semántica corresponde al sistema de significado entendido como todos los tipos de significado, y no solo un significado referencial. La léxico-gramática corresponde al sistema de expresión verbal que incluye al mismo tiempo la gramática y el léxico. La fonología es el sistema de sonido, considerado como sonido segmental y suprasegmental.

Las opciones se constituyen una por cada estrato (fonológico, léxico-gramatical y semántico-discursivo), y cada una de ellas puede corresponder a una red de sistemas que represente a cada una de las metafunciones (experiencial, lógica, interpersonal y textual). Así, cada metafunción tiene asociada una red de sistema. A su vez, los significados metafuncionales no son excluyentes entre sí, debido a que se manifiestan simultáneamente, es decir, una misma opción puede tener una descripción en todas las respectivas redes sistémicas ligadas a cada una de las metafunciones, por lo tanto, no es posible describir las propiedades semánticas de un mensaje por completo, sin considerar el mensaje como realización de opciones en todas las redes de sistemas. Así, en términos de Lemke, "los patrones de la organización social en una cultura se realizan como patrones de interacción social en cada contexto de situación, y a su vez se realizan como patrones de discurso en cada texto" (Lemke, 1990:214).

Por tanto, la realización responde a la relación que se establece entre los sistemas más concretos que realizan los sistemas más abstractos, es decir, el sistema fonológico realiza el sistema léxico-gramatical, y este realiza el sistema semántico-discursivo, y a su vez, el sistema semántico-discursivo realiza el género. El principio de realización dice relación con la materialización de un sistema abstracto en el sistema inmediatamente debajo en la escala de rango. Por lo tanto, la relación que ocurre entre las diferentes unidades es de orden jerárquico.

Así, el texto se realiza a través de las cláusulas, pero no se trata de una relación de constitución, el texto no es la suma de cláusulas o el conjunto de estas, de igual manera el fonema realiza la sílaba, la sílaba el morfema, el morfema la palabra, la palabra el grupo y el grupo la cláusula, y la cláusula el texto (Martin, 1992; Halliday, 1994; Ghio y Fernández, 2008).

Figura 2. 4. Escala de Rango LSF.



2.3.4. Principio de Instanciación

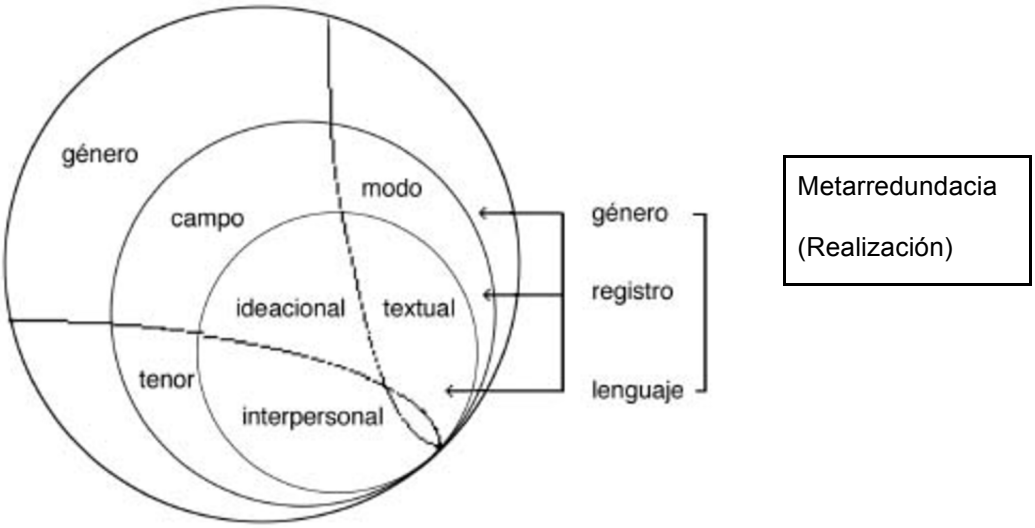
Junto con la realización que se explica arriba, existe la instanciación. Tal como Halliday (1994) ha explicado esta relación a partir de la vinculación de la metáfora que existe entre tiempo y clima. En dicha explicación se sostiene que el tiempo es concreto y se realiza de manera material en un día, lo que correspondería a una realización; y el clima, es un conjunto de realizaciones del tiempo a lo largo de un determinado período, el que coincidiría con una instanciación. Por lo tanto, una misma unidad –un texto, una transcripción de una clase de Lengua y de Literatura- puede ser analizada como realización; y, a la vez se considerará como un ejemplar individual o caso material concreto. Del mismo modo, el ejemplar señalado también puede ser analizado como abstracción, llegando a entenderse como espécimen representativo del sistema del que forma parte, en dicho caso podrá ser analizado como sistema. Es relevante aclarar que no se trata de dos eventos independientes. Sistema y texto se relacionan a la vez por instanciación, en cuanto potencial. El sistema se instancia en forma de texto, en cuanto a instancia. Sistema y texto son dos polos de la escala de instanciación, y la realización de una unidad de instancia es un nivel de abstracción y jerarquía superior en la escala de rango (Martin & Rose, 2008).

2.3.5. Principio de Metarredundancia

El principio de metarredundancia planteado por Lemke (1990) corresponde a un tipo de relación de realización que permite explicar cómo los diferentes niveles en los que está

organizado el lenguaje se pueden instanciar y realizar desde un nivel más abstracto, a otro de menor abstracción. De manera que, los patrones de significado de un nivel de mayor abstracción, redundan en patrones de otros niveles de menor abstracción, en que se realizan, recodifican, manifiestan o expresan, y así sucesivamente. Siguiendo a Martin & Rose (2008) entenderemos que, por ejemplo, los patrones de organización social en una cultura se realizan como patrones de interacción social en cada contexto de situación, los que a su vez se realizan como patrones de discurso en cada texto.

Figura 2. 5. Metarredundancia, tomada de Eggins y Martin (2003:194).



2.3.6. Género y Registro. Del Registro a la Estratificación del Género

El concepto de género se relaciona con el modo específico y predecible en que las variables de registro se integran en una determinada cultura. El registro puede inferirse de las configuraciones gramaticales, considerando que sus tres variables se relacionan con los tres tipos de significado que construye el lenguaje. El campo realiza los significados ideacionales que representan la experiencia; el tenor realiza los significados interpersonales que representan la interacción entre los participantes; el modo realiza los significados textuales que organizan los dos significados anteriores, creando discurso.

Estos tres significados pueden ser identificados por los participantes, quienes incluso pueden anticiparlos, a partir de la observación de las selecciones del texto/hablante y de la identificación de los patrones semántico-discursivos y de los diferentes sistemas gramaticales: TRANSITIVIDAD, MODO, MODALIDAD y EVALUACIÓN (Halliday, 1994).

Para Halliday (1994) las variables del registro, deben ser entendidas como los componentes básicos de cualquier intercambio comunicativo verbal. Las variables del registro son el CAMPO, el TENOR y el MODO. El CAMPO corresponde a la acción social que está ocurriendo; implica considerar la naturaleza de dicha acción, por tanto, se requiere identificar qué

hacen los participantes durante la acción en la que el lenguaje juega un rol central. El TENOR corresponde a la estructura de roles de quienes participan, implica la naturaleza de los participantes, sus roles y *estatus*. Involucra tanto las relaciones estables, como las provisorias, ya sea como hablantes en el diálogo, o en la amplitud y variedad de relaciones sociales en que participan. El MODO corresponde a la organización simbólica, es decir, el papel del lenguaje dentro de la interacción, a partir de las expectativas que tienen del lenguaje los participantes. Considera la interacción, como aporte o ayuda en la situación de interacción. Esto implica reconocer la organización simbólica del texto, el *estatus* del lenguaje y su función dentro del contexto, incluyendo el tipo de canal empleado, ya sea, oral, escrito, co-utilización de más de una modalidad, etc.; y también incluye: la modalidad retórica, es decir, qué se está logrando con el texto en términos de persuasión, exposición, instrucción, didacticidad, etc.

Para Halliday (Martin & White, 2005) el género se refiere al impacto de la cultura en el lenguaje, y el registro corresponde al contexto de situación inmediata que rodea al lenguaje (CAMPO, TENOR y MODO). Así, el modelo de Registro propuesto por Halliday, consideraba que el género era un aspecto del MODO.

El equipo de la Escuela de Sydney (Martin & Rothery, 1986; Eggins y Martin, 2003; Christie & Unsworth, 2000) aplicó el modelo propuesto por Halliday en sus primeras investigaciones. Al trabajar con el modelo, plantearon algunos reparos en cuanto a que la función retórica y el significado textual presentaban una correlación demasiado estrecha. Además, sostuvieron que las categorías de propósito podían estar relacionadas con recursos ideacionales, interpersonales y textuales. En la descripción del sistema de MODO, lograron identificar una situación que consideró no uno, sino dos continuos de distancia: el primero, referido a una distancia espacial, asociado a la interacción inmediata de los participantes y el segundo, basado en una distancia experiencial, referida a la distancia entre el lenguaje y el evento en que se participa. Otras aplicaciones desarrolladas por Poynton en 1985 y referidas por Eggins y Martin (2003), apuntaron a una necesaria aclaración sobre el concepto de TENOR, en virtud de proponer tres continuos, uno (i) de poder, que transita de igual a desigual, otro (ii) de frecuencias de contacto, que va de frecuente a ocasional, y otro (iii) de grado de participación efectiva, que va de alto a bajo grado. Señalaron también que la variable de CAMPO había sido estudiada en relación a la exploración de diferencias dadas, según los tipos de contextos, variando entre (i) cotidiano/sentido común, a (ii) técnico/especializado.

Luego de un exhaustivo trabajo con textos obtenidos de sus investigaciones con docentes de aula y estudiantes de primaria, el equipo de la Escuela de Sydney planteó que en beneficio de resolver cómo aplicar el modelo de aprendizaje de lectura en primaria, y su vez, lograr describir variados géneros orales era necesario realizar una innovación relevante: separar el propósito social de la variable de MODO y adjudicarle la organización estructural de los textos (Eggins y Martin, 2003). Dicho movimiento produjo como resultado un modelo estratificado de contexto en

el cual el género llega a ser entendido como propósito social que se realiza por medio del registro, es decir, desde las variables registrales de CAMPO, TENOR y MODO (Martin, 1993). El modelamiento de la relación entre tipos de texto y nivel de cultura, así, como la aplicación detallada de este modelo a determinados textos/intercambios permitió obtener una descripción funcional-semántica de una lengua, tal como presenta Eggins y Martin (2003) en la siguiente tabla 2.7.:

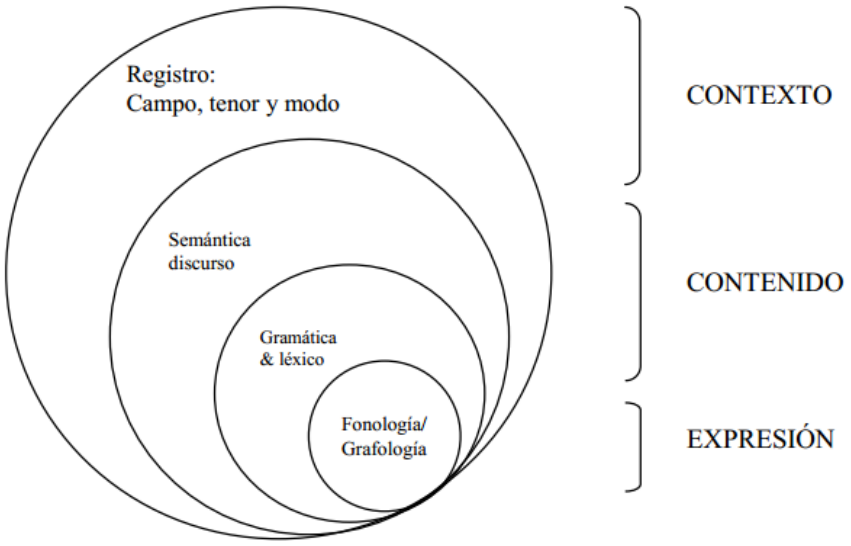
Tabla 2. 7. Descripción funcional-semántica de una lengua, adaptada de Eggins y Martin (2003:191).

Contexto	**Lenguaje**		
Variables del registro	Tipo de significado potencial	Patrones semánticos discursivos (Cohesión)	Patrones Léxico-gramaticales
CAMPO	Ideacional	Cohesión léxica Relaciones conjuntivas	(i)Transitividad (ii) Relaciones lógico-semánticas (taxis)
TENOR	Interpersonal	Función del intercambio Estructura del intercambio Compromiso, Actitud	Modo, Modalidad
MODO	Textual		(i)Tema (ii)Estructura de la información (iii)Nominalización

La solución desarrollada por Martin y su equipo de modelar el género en el estrato de la cultura, más allá del registro, funcionó como patrón de patrones de CAMPO, de TENOR y de MODO. Con este paso se logró remodelar el lenguaje en el contexto social como una semiótica integrada al sistema, en el que situación y cultura pasaron a reconstruirse como estratos semióticos sociales – registro y género-. Como fundamento de apoyo a la opción desarrollada, Martin (1992) destacó lo que Hjelmslev (1971) había distinguido entre dos tipos de semióticas, una connotativa y otra denotativa, la semiótica connotativa correspondería a un sistema semiótico que posee otro sistema semiótico que opera como su plano de expresión. Esto se explica en la Figura 2.7., anteriormente presentada.

Visto desde el planteamiento de Hjelmslev (1971), el lenguaje es un contexto social semiótico denotativo, y el contexto social puede considerarse como una semiótica connotativa realizada a través del lenguaje. Esta estratificación del registro y del género permitió al equipo de la Escuela de Sydney desarrollar una perspectiva multifuncional integrada sobre el género, recorriendo las variables del registro. Por lo tanto, es posible abordar las variables registrales de CAMPO, DE TENOR y DE MODO como recursos para generalizar, a través de géneros, desde las perspectivas diferenciadas de significado ideacional, interpersonal y textual (Martin & Rose, 2008). A partir de este reordenamiento teórico emerge un modelo para cartografiar culturas desde una perspectiva semiótica como sistemas de géneros, considerando las variaciones de TENOR, CAMPO y MODO (Martin & Rose, 2008).

Figura 2. 6. Realización contexto, contenido y expresión, tomado de Eggins y Martin (2003).



El texto estaría en una relación solidaria de mutua determinación con el contexto social en el que se produce. Por lo tanto, el texto sería entonces una unidad real, a través de la cual se negocia el significado citando a Bajtin (1982) y, por ello, podemos comprender el lenguaje como sistema semiótico en una relación de realización con otro nivel más abstracto, el contexto. Esta realización corresponde a una relación de re-codificación, o simbolización de significado (Martin & Rose, 2007). Cabe señalar que debemos reiterar el concepto de metarredundancia de Lemke (1990) para derivar en la explicación del origen de la Teoría del género.

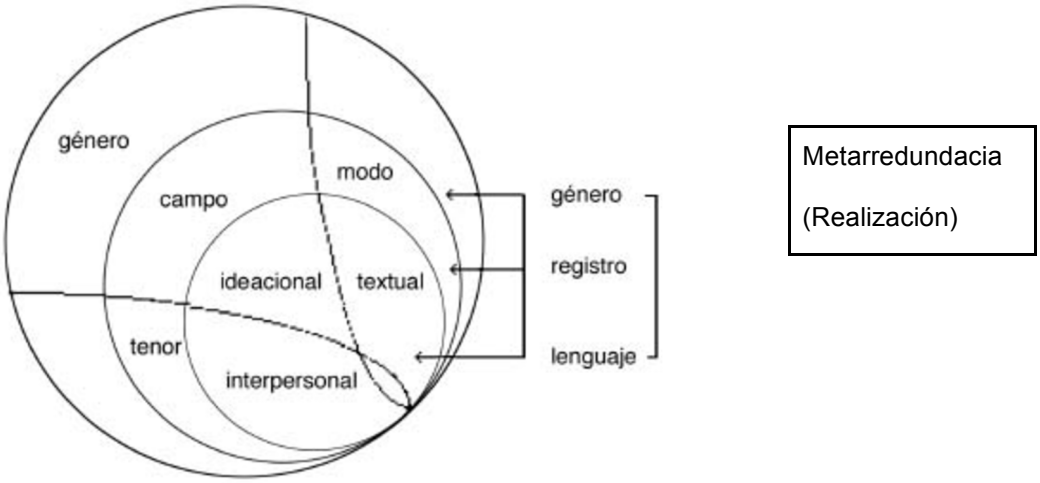
Para la LSF el contexto y el lenguaje están organizados en estratos, el género y el registro pasan a ser estratos del contexto. Tal como se aprecia en la figura anterior Fig. 2.6. El género es definido por Martin como patrones de significado, entendidos como procesos sociales orientados a un fin y desarrollados en etapas (Martin, 1992). Los géneros se desarrollan en etapas, porque necesitamos más de un paso de significado para elaborar un género. Asimismo, están orientados hacia un propósito o finalidad, dado que las etapas o pasos de un texto se desarrollan para cumplir una finalidad o propósito determinado. Además, son procesos sociales, porque utilizamos los géneros en la interacción con los demás miembros de una sociedad. Desde este enfoque, las culturas corresponden a sistemas de géneros que abarcan todo el quehacer semiótico de una cultura (Martin & Rose, 2008). Podemos observar en la siguiente tabla número 2.8., como se expresan las relaciones de género, registro y lenguaje estratificado:

Tabla 2. 8. Relaciones entre Género, Registro y lenguaje estratificado, tomada de Moyano (2014:168), adaptada de Eggins y Martin 2003, teniendo en cuenta a Martin & Rose, 2007, 2008.

CONTEXTO		**LENGUAJE**		
G É N E R O	**Variable de Registro**	**Tipo de significado**	**Patrones discursivo-semánticos**	**Patrones léxico-gramaticales**
	Campo	Ideacional	- Ideación (cohesión léxica) - Conjunción (relaciones conjuntivas)	- Transitividad - Relaciones lógico-semánticas (taxis)
	Tenor	Interpersonal	- Función del habla. - Estructura de intercambio. - Valoración.	- Modo de la oración. - Modalidad. - Vocativos.
	Modo	Textual	- Referencia (seguimiento de participantes) - Periodicidad (estructura de la información en el texto)	- Tema - Organización de la información en la cláusula. - Nominalización.

Hablar de género implica entonces, referirse a sistemas que son el resultado de un práctica social. Un género textual está organizado en etapas y posee un propósito determinado que es compartido por los hablantes de una cultura; esta organización y propósito se expresa lingüísticamente, a través de los constituyentes funcionales del texto (Martin, 1992). Como señala Martin (1984) es posible reconocer un género de un texto como los tipos de actividades sociales en una cultura determinada: "un género es una actividad dividida en etapas, orientada hacia una meta y con un propósito en la que los hablantes se involucran como miembros de nuestra cultura" (Martin, 1984:25).

Figura 2. 7. Estratificación del contexto, separación del propósito social como nivel más abstracto de lo social (como género). Tomado de Eggins y Martin (2003: 194).



Desde la propuesta de Martin & Rose (2008), el género y el registro (Ver Fig. 2.7) se ubican entonces en dos niveles de abstracción diferentes: siendo el género un estrato de mayor abstracción que el registro, no obstante, ambos son realizados por medio del lenguaje.

El género, definido como un proceso social orientado a un objetivo, organizado en etapas y situado en el nivel de mayor abstracción, se convierte en el responsable de integrar la diversidad semántica, proyectada por la organización funcional en los demás estratos del sistema.

Desde el principio de metarredundacia, asociado a la realización de un nivel en el siguiente, el género pertenecería a un patrón especial de patrones de registro, a su vez, el registro sería un patrón especial de la semántica del discurso, el cual, a su vez sería un patrón de patrones léxicogramaticales que se corresponderían con un patrón de patrones de orden fonológico. Para Martin (1997), tal como la realización del género en el registro otorga un enfoque que incrementa el contexto, lo mismo ocurre con la semántica del discurso, que aporta al desarrollo del significado lingüístico.

Esta variación teórica ha generado apoyo y oposición entre los investigadores de la LSF más clásicos como Halliday & Hasan (1989), y la Escuela de Sydney (Martin, Eggins, Rothery, Christie y Unsworth, entre otros) y quienes comparten dicha variación. Para efectos de este proyecto y, en función de la temática escolar de las interacciones en el aula, y a la luz de las adecuaciones requeridas seguiremos los planteamientos de esta Escuela.

Entendemos que el desarrollo que implicó este cambio en el modelo dio paso a lo que se ha llamado la Teoría del Género y Registro en adelante (TGR) dentro de la LSF.

En el siguiente apartado pasaremos a revisar los componentes del sistema Semántico-Discursivo propuesto por Martin & Rose (2007).

2.4. Recursos para el análisis de géneros desde el sistema semántico-discursivo

El análisis de los géneros que realizaremos lo plantearemos desde el Modelo de la VALORACIÓN y puntualmente desde el subsistema de COMPROMISO en que hemos basado nuestro trabajo. Los recursos comprendidos son la VALORACIÓN y la NEGOCIACIÓN, que refieren a la metafunción interpersonal. En el sistema de VALORACIÓN nos detendremos por la naturaleza de esta investigación en el subsistema de COMPROMISO, sistema que será muy relevante para nuestro trabajo y que abordaremos también en el capítulo cuatro. A continuación, presentaremos el apartado referido al componente del Modelo de la Valoración.

2.4.1. Modelo de la VALORACIÓN

El Modelo o sistema de la VALORACIÓN (MVA) fue planteado para explorar el potencial retórico empleado en la construcción de los textos producidos por estudiantes de escuelas desventajadas de Australia y en aplicaciones a textos periodísticos. Participaron de este proyecto de asistencia técnica investigadores de la LSF tanto de la Universidad de Sydney, como de otras instituciones australianas (White, 2003). Los investigadores se propusieron describir y explicar las sistemas de opciones semánticas y discursivas del lenguaje que permiten evaluar, adoptar posiciones, construir destinatarios textuales o identidades discursivas, asumir roles, negociar relaciones, y naturalizar posturas intersubjetivas que corresponden a posiciones ideológicas, en última instancia.

Martin (2005) señala que el MVA indaga en el espacio interpersonal del lenguaje, cómo los escritores/hablantes asumen posturas, tanto hacia su experiencia concreta, como hacia lo que comunican; cómo aprueban y desaprueban, se motivan con algo o lo rechazan, felicitan o cuestionan. Junto con la forma en que los textos comparten sentimientos y valoraciones, y los diversos recursos para expresar lingüísticamente sus emociones, gustos y evaluaciones. Se ocupa también de cómo los escritores/hablantes construyen su propia identidad de autor, como coinciden o discrepan con sus lectores potenciales o reales y cómo se construye una audiencia ideal.

El MVA ha motivado el interés de investigadores en diversas lenguas por aplicar y estudiar una variedad de problemas asociados a la evaluación del lenguaje y la negociación de posiciones intersubjetivas con el aparato teórico del MVA (Barletta y Chamorro, 2011; Oteíza, 2006, 2009, 2010; Oteíza y Pinto, 2011; Barletta y Chamorro, 2011; Chamorro, et al. 2013; White, 2010; entre otros). Los intereses y motivaciones han apuntado a identificar la variación genérica, de registro e individual de recursos evaluativos en diversos contextos y situaciones de producción. Los primeros estudios de valoración estuvieron dedicados a los textos periodísticos, sobre cómo se construyen audiencias y lectores específicos, y su relación con posiciones ideológicas. Luego, muchos investigadores se han dedicado a indagar sobre la construcción del conocimiento disciplinar desde la MVA (Henríquez y Canelo, 2014; Moyano, 2010, 2014;

Oteíza, 2009; Moss, 2011) así como también se ha empezado a estudiar los supuestos ideológicos empleados en la construcción de la historia (Oteíza y Pinuer, 2012; Oteíza y Pinto, 2011), sobre todo en países que cargan con conflictos políticos recientes y que empiezan a construir consensos sobre la enseñanza de la historia reciente en sus escuelas. Del mismo modo, ha surgido el interés por indagar la relación entre procesos de enseñanza en la sala de clases y los recursos de valoración empleados por los docentes (Manghi, 2013; Chamorro et al, 2013; Barletta y Chamorro, 2011), y que justamente, corresponde al ámbito en que se enmarca la presente investigación.

Cabe destacar que el MVA es parte de la LSF, por tanto, el proceso de elección de significados que permite producir un enunciado dentro de un contexto social, a partir de la realización de un género, se lleva a cabo simultáneamente en los tres planos del significado, o metafunciones. Así, el despliegue del MVA involucra una posición actitudinal hacia el contenido experiencial de los enunciados, una posición dialógica hacia los interlocutores reales o potenciales, y una posición intertextual hacia las diversas voces con que se construye y posiciona el enunciado.

El MVA permite identificar las valoraciones no como algo anclado exclusivamente a un ítem léxico en particular, es decir, se expresa de forma prosódica y no discreta. La VALORACIÓN se constituye por acumulación de recursos, de forma que debe comprenderse a partir de la articulación textual a nivel contextual y de género que se produce en las interacciones humanas. De modo que la VALORACIÓN cumple con funciones categoriales analíticas específicas, que se relacionan con su carácter retórico discursivo y evaluativo.

Las categorizaciones existentes del MVA cumplen un rol analítico, y los significados son culturales. Por tanto, la aplicación del aparato teórico de la MVA es ampliamente aplicable en diversos contextos. Así, en la aplicación del Modelo de VALORACIÓN se debe considerar la posibilidad de adecuación, adaptación y focalización de nuevos ejes, según lo requieran los géneros específicos empleados en diversas culturas y contextos. A continuación, presentamos la red sistémica del Modelo de la VALORACIÓN, con sus subsistemas básicos, ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN.

Figura 2. 8. Red Sistémica del Modelo de la Valoración, basado en Martin & White, 2005.



Dado que la construcción de las categorías del aparato teórico del modelo se basó en la observación y comprobación del modo en que se lograba la persuasión y/o influencia vinculada a la variación sistemática de discursos específicos, será necesario que para efectos de la presente investigación, tanto los recursos y categorías del MVA deberán ser revisados, adecuados y adaptados a los textos y discursos de esta investigación, si fuese necesario.

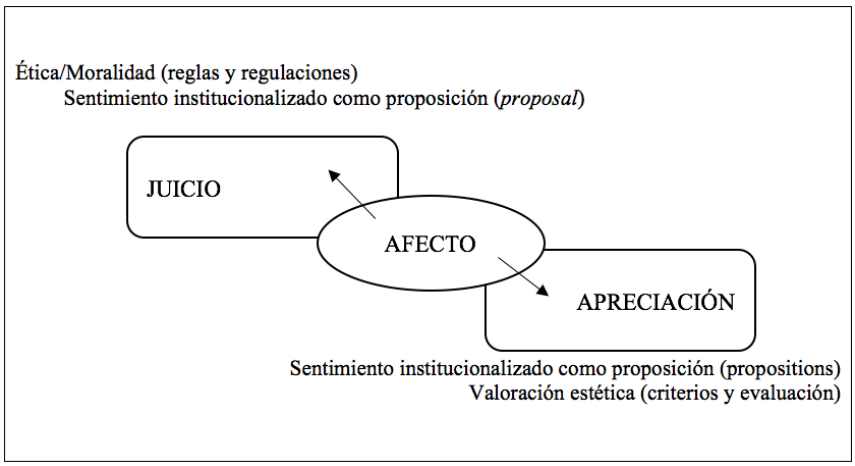
A continuación, presentaremos los tres subsistemas del Modelo de la VALORACIÓN. Partiremos con la presentación del subsistema de ACTITUD.

2.4.1.1. Subsistema semántico de ACTITUD

Se consideran actitudinales los enunciados emitidos que atribuyen significados que valoran o evalúan intersubjetivamente a participantes, procesos, cosas y entidades, ya sea como respuestas emocionales o como sistemas determinados culturalmente. Dichas valoraciones pueden ser positivas o negativas, y pueden ser interpretadas a partir de valoraciones inscritas o evocadas en el discurso. La ACTITUD se constituye, en tres áreas semánticas de significado, AFECTO, JUICIO, y APRECIACIÓN. El AFECTO corresponde a la descripción de relaciones emocionales; el JUICIO apunta a la evaluación de acciones humanas en relación a las normas sociales establecidas y aporta un sentido ético y moral de la conducta; y la APRECIACIÓN se refiere a la evaluación de productos, objetos, procesos, procesos naturales o construcciones textuales desde una perspectiva estética y de valoración social (Martin & White, 2005).

Para Martin & White (2005) el JUICIO y la APRECIACIÓN corresponden a sentimientos institucionalizados y socialmente compartidos por una comunidad. Tal como se explica en la siguiente figura (Fig. 2.9) sobre Juicio y Apreciación institucionalizados:

Figura 2. 9. Juicio y Apreciación como afecto institucionalizado, Tomada de Martin & White (2005:45).



De esta forma, el JUICIO reformula los sentimientos referidos al comportamiento; mientras que la apreciación se remite a valorar los objetos o las cosas, materiales o construcciones abstractas. Y los AFECTOS conservan su matriz básica tendiente a evaluar directamente los rasgos humanos personales.

No obstante, al evaluarse los rasgos personales, estos pueden ser construidos como objetos, por tanto, pueden apreciarse; y, por otro lado, los JUICIOS se pueden centrar en las conductas humanas, separando a la persona de los posibles juicios que de ella se hicieran, al menos en un orden de evaluación moral.

El AFECTO, corresponde según White (2004), a la evaluación asociada a respuestas emocionales, propias o ajenas, hacia personas, cosas o eventos. Este subsistema de ACTITUD permite valorar e incorporar la apreciación de las acciones y del entorno natural o cultural. Los afectos se organizan en tres grupos polares, primero felicidad/infelicidad, segundo seguridad/inseguridad y tercero satisfacción/insatisfacción. La manifestación de AFECTO puede expresarse por medio de (i) una cualidad, con el uso de un epíteto para describir a los participantes:

(Ejemplo 7)

P: Lo que ha expuesto Claudio es <u>de vital relevancia</u> para la prueba.

Un atributo:

(Ejemplo 8)

P: […] eso (que acaba de explicar) es <u>muy importante</u>)

O una circunstancia:

(Ejemplo 9)

P: Hablante, rápidamente. ¿Qué es el hablante lírico?

(ii) un proceso

(Ejemplo 10) Afectivo mental:

P: ¿Se pueden relajar [6]chiquillos?

(Ejemplo 11) Afectivo conductual:

El profesor frunció el ceño.

(Ejemplo 12) un comentario:

La marcha terminó tristemente.

Entre los marcadores de AFECTO se cuentan verbos de emoción, que dan cuenta de procesos mentales.

(Ejemplo 13)

P: ¿Qué diablos es analizar?

(Ejemplo 14)

Adverbios que describen circunstancias de modo (alegremente/tristemente);

(Ejemplo 15)

Adjetivos que formulan emoción (feliz/triste);

(Ejemplo 16) Nominalizaciones, correspondientes a modificaciones de verbos y adjetivos en sustantivos.

(Alegría/desesperación).

El JUICIO evaluativo corresponde a la institucionalización de las emociones dentro de un contexto normativo y regulatorio. En función de lo que se debe o no debe hacer. De tal forma, a través del JUICIO es posible calificar las conductas como morales o inmorales, legales o ilegales, socialmente válidas, o inaceptables, normales o anormales, etc. A partir de esto, el JUICIO puede categorizarse en dos tipos: (i) Juicios de Estima Social, divididos, a su vez, en juicios relativos a la Normalidad, la Capacidad o la Tenacidad demostrada en la conducta; y (ii) Juicios de Sanción Social, vinculados con la verdad y la integridad moral.

[6] La interacción utilizada como cita explicativa corresponde a una situación de aula en que el profesor se dirige a un grupo de cuatro estudiantes que no están participando de la clase y que producen ruido mientras el profesor realiza una explicación.

La APRECIACIÓN corresponde a las evaluaciones sobre producciones, objetos, procesos o entidades. Además, es posible evaluar personas, no obstante, requiere que sean asumidas como entidades y no como participantes. La evaluación apreciativa da cuenta de características estéticas y sociales; los aspectos estéticos se refieren a constitución, composición e impacto, y el nivel estético se refiere a la relevancia social. La APRECIACIÓN se categoriza a partir de tres categorías: (i) Reacción, (ii) Composición, y (iii) Evaluación. La Reacción describe el nivel de atracción atencional y el impacto provocado por el objeto, proceso o texto evaluado. La Composición se vincula con la percepción de proporción y detalle; y la Valuación, se relaciona con el valor social de lo evaluado. Por su parte, la Reacción se divide en valores de Impacto y Calidad, y la Composición, en valores de Balance y Complejidad.

Finalmente, el análisis de los valores del sistema de ACTITUD requiere su aplicación prosódica, considerando que los patrones valorativos se despliegan acumulativamente en el texto. Se requiere además, considerar el co-texto y el contexto, ya que suele utilizarse como estrategia de negociación interpersonal la combinación de evaluación directa y evocada para que el destinatario termine compartiendo sus interpretaciones de ACTITUD.

2.4.1.2. Subsistema semántico de GRADACIÓN

La GRADACIÓN aborda los valores semánticos de escala, a través de los cuales los hablantes gradúan el impacto interpersonal, por medio del aumento o reducción de la FUERZA o escala variable de intensidad de sus emisiones, o bien, por medio de la modificación del FOCO de las categorizaciones semánticas empleadas, que desdibujan o agudizan los límites de la categoría (White, 2004).

La GRADACIÓN acompaña los recursos de ACTITUD y de COMPROMISO, graduando el significado de las actitudes, intensificando o reduciendo su grado positivo o negativo, en el caso de la Fuerza; o bien aportando al compromiso, el que puede ser aumentando o reducido, por Fuerza, o bien, puede ser suavisado o especificado, en el caso del Foco. Así, la GRADACIÓN modifica los significados de la ACTITUD y del COMPROMISO (White, 1998).

La FUERZA considera valores señalados como intensificadores, potenciadores y/o enfatizadores, su tipo de expresión más común son los adverbios de intensificación. Asimismo, presenta el principio de escala, el cual se aplica a valores de cantidad, extensión y proximidad temporal y espacial, cuya expresión abarca igualmente ítems léxicos en que la escala de valor se fusiona con significados ideacionales, como por ejemplo:

(Ejemplo 17)

P: Hablante, rápidamente.

A su vez, la GRADACIÓN se vincula con los valores actitudinales, que representan un punto específico de menor a mayor en la escala de intensidad, como:

(Ejemplo 18)

P: Este verbo es sumamente *complejo*.

El FOCO aborda aquellos recursos que permiten desdibujar o atenuar, como también los recursos que producen una agudización. El FOCO opera en contextos en que no es posible graduar a partir de una escala basada en un eje central. Por tanto, la disminución y/o aumento de intensidad se construye, a través de una categoría semántica de vinculación, creada a partir del estrechamiento o ampliación de términos asociados con una clase, agudizando o atenuando el foco semántico (Martin & White, 2005). Como en los siguientes casos:

(Ejemplo 19)

P: El poeta tiene ciertos grados de libertad (para escribir).

Los efectos retóricos del FOCO, apuntan a que cuando se gradúa un ítem léxico que es explícitamente actitudinal, por ejemplo:

(Ejemplo 20)

Un verdadero héroe.

Dicho efecto variará si se trata de una agudización o de una atenuación. En el caso de la agudización, funcionará como indicador de máxima seguridad o certeza de parte de la voz de autor, haciendo que el lector o destinatario se alinee con el hablante. Asimismo, si el ítem atenuado es negativo, disminuirá la seguridad o certeza del hablante con dicha voz o posición, o bien, mostrará una neutralidad con las visiones opuestas a la propia. Según Martin & White (2005) la atenuación de valores positivos opera cuando la evaluación positiva puede llegar a ser problemática para establecer solidaridad entre el hablante y el destinatario.

2.4.1.3. Subsistema semántico de COMPROMISO

El COMPROMISO se refiere a los recursos empleados para posicionar intersubjetivamente la voz del hablante/autor en relación con las diferentes proposiciones y propuestas comunes en un texto. Así, con determinados recursos se explicita intersubjetivamente el posicionamiento de las proposiciones y propuestas de un texto (White, 2003). Con los significados de COMPROMISO los hablantes incluyen o dejan fuera los diferentes puntos de vista desplegados en sus emisiones, y a su vez negocian un espacio interpersonal para instalar y ubicar favorablemente sus opciones entre diferentes posturas. Estos recursos retóricos pueden variar, entre otros aspectos, según el compromiso del hablante con sus emisiones, modificando en este punto específico aquello que se pone en juego en la interacción, ya sea, en emisiones particulares de un intercambio, como en la acumulación y despliegue en su conjunto dentro de un texto.

El COMPROMISO se construye en términos dialógicos e intersubjetivos, puesto que la realidad no se construye de forma individual, sino en interacción con el resto, por tanto, otros

aspectos relevantes que modifican el COMPROMISO dicen relación con la relación interpersonal y la audiencia, la aceptación o rechazo de los roles que pretenda establecer uno de los interlocutores, y la posibilidad y viabilidad de una construcción conjunta e intersubjetiva entre los participantes de un intercambio comunicativo.

Los significados entendidos como COMPROMISO han sido analizados tradicionalmente como modalidad epistémica, evidencialidad y evasivas, respectivamente (Kaplan, 2004). En particular, la modalidad epistémica es considerada como insuficiente dado que, como señalamos anteriormente, la intersubjetividad se construye socialmente y no en forma individual. Por ello, para el MVA, los recursos del COMPROMISO son más amplios que los referidos a las categorías tradicionales, incorporando recursos como la negación, la contra-expectativa, los adjuntos modales, los evidenciales e intensificadores, entre otros.

El subsistema de COMPROMISO asume la influencia de las nociones de Bajtin (1982) de HETEROGLOSIA e intertextualidad o polifonía, vinculadas a la naturaleza dialógica de todo texto que refiere, responde e incorpora otros textos concretos y potenciales. La característica heteroglósica de las posiciones sociales y concepciones de mundo insertas en la cultura y representadas en los textos reflejan realidades sociales e ideológicas, vinculadas por convergencia o divergencia a otras posiciones puestas en juego en el contexto social. Asimismo, la realización de las opciones léxicas se basa en un trasfondo histórico que sustenta su uso en una determinada comunidad y mantiene dicha vinculación cada vez que son empleadas, por lo cual, un texto debe apropiarse de la palabra de otro para hacerla suya y en ningún caso, logra existir un enunciado que no reactualice otros (Foucault, 1972).

2.4.1.4. La clave de la VALORACIÓN: la clave valorativa

El Modelo de la VALORACIÓN comprende el lenguaje como un potencial de construcción de significados, utilizado por hablantes para adecuarse al contexto social y a sus necesidades comunicativas. Entendido así, el texto es el resultado del proceso de instanciación. Martin & White (2005), basados en los postulados de Halliday & Matthiessen (1999) plantean que tales configuraciones de aspectos del contexto social tienden a re-ocurrir, planteándose determinadas similitudes o patrones estilísticos comunes para marcos sociales específicos. Tal re-ocurrencia es lo que se denomina 'registro'. En este sentido, Martin & White (2005) proponen una perspectiva analítica para dar tratamiento a estos elementos de la instanciación consistente en:

a) sistema: el potencial de construcción de significados posibilitado en el lenguaje;

b) registro: variantes contextuales o sub-selección del potencial de construcción de significados que aborda las selecciones de significados institucionalizadas según su co-ocurrencia contextual;

c) tipo de texto: grupos de textos con configuraciones particulares de las probabilidades de ocurrencia de opciones, incluyendo configuraciones de probabilidades menos institucionalizadas;

d) postura: textos individuales, actualización del potencial de creación de significados global en relación con el sub-potencial de un registro dado;

e) lectura: la aceptación de significados del texto de acuerdo con la posición de lectura de un oyente/lector (Martin & White, 2005: 163).

Para Martin & White (2005) esta instanciación corresponde a una jerarquía deductiva e inductiva, según la cual se transita de lo más global, a lo más particular y viceversa, con la consideración de que el significado se realiza solo cuando es interpretado por el oyente/lector; esta consideración referida fundamenta su presencia en el modelo presentado, además, tal interpretación puede variar de un lector/oyente a otro, según diferentes factores como pueden ser las suposiciones, conocimientos y sistemas de valores que traen al texto y el uso que le dan a este los hablantes/lectores. Existiría una correspondencia entre los estratos del sistema semiótico del lenguaje y los elementos de la VALORACIÓN:

Tabla 2. 9. Estratificación –desde el sistema de lectura, tomada de Martin & White (2005:163).

1. Valoración (sistema): corresponde al potencial global del lenguaje para construir significados evaluativos, por ejemplo, para activar puntos de vista positivos o negativos, graduar fuerza o foco, o para negociar posturas intersubjetivas.
2. Clave (registro): variantes situacionales o subselección de significados evaluativos globales.
3. Postura (tipo de texto): subselecciones de opciones evaluativas en un texto; patrones de uso de opciones evaluativas en una clave determinada, a partir de objetivos retóricos particulares y la construcción de la voz autorial.
4. Evaluación (instancia): instanciación de las opciones evaluativas en el texto.
5. Reacción (lectura): corresponde a la respuesta de los significados evaluativos en un texto según la subjetividad de un oyente/lector. Las posiciones actitudinales tomadas por el lector como resultado de su interacción con el texto.

El concepto relevante de análisis es el de **clave valorativa**, para referirse a la co-ocurrencia de patrones evaluativos propios de determinados hablantes/escritores en una situación social determinada. Es decir, la recurrencia de ciertas categorías valorativas en el registro o patrón a seguir o emplear.

Tabla 2. 10. Instanciación –Evaluación, tomada de Martin & White (2005:164).

a. Evaluación (sistema): el potencial global del lenguaje para hacer significados evaluativos, por ejemplo, para activar puntos de vista positivos / negativos, fuerza graduada / enfoque, negociar la postura intersubjetiva.
b. Clave (registro): variantes situacionales o subselecciones del potencial de toma de significado evaluativo global, típicamente la reconfiguración de las probabilidades para la ocurrencia de determinadas opciones de significado valorativo o para la coinversión de opciones.
c. Postura (tipo de texto): subselección de opciones evaluativas dentro del texto; los patrones de uso de las opciones de evaluación dentro de una "clave" dada, asociada con objetivos retóricos particulares y la construcción de personajes autorales.
d. Evaluación (instancia): instanciación de opciones de evaluación en el texto.
e. Reacción (lectura): la aceptación de significados evaluativos en un texto según la posición de lectura determinada por el oyente / lector; las posiciones actitudinales activadas por el lector como resultado de su interacción con el texto.

Al cierre de esta revisión del Modelo de Valoración podemos señalar que el análisis de MVA que será empleado en esta investigación, tendrá como base este revisión previa. El foco de análisis será el subsistema de COMPROMISO, principalmente porque en el desarrollo del trabajo logramos identificar su participación en cada una de las interacciones de aula que forman nuestro corpus de análisis, y que si bien, existe presencia relevante de los demás componentes del MVA, estos no son determinantes en cuanto a la identificación y clasificación de los géneros encontrados y en participar en referencia a las clases de Lengua y de Literatura y los intercambios orales que la configuran. De igual manera, en la identificación de recursos lingüísticos empleados por los docentes están presentes los componentes de los subsistemas de ACTITUD y GRADACIÓN, pero estos no juegan un rol preponderante al definir la construcción y variación de los discursos de los docentes participantes de la investigación, probablemente esto puede tener alguna relación con que los docentes poseen dispares experiencias y tiempos de desempeño profesional. Habrá que revisar este punto en futuros trabajos.

En el capítulo cuatro retomaremos la revisión con mayor detalle y profundidad del subsistema de COMPROMISO, a partir de la propuesta que desarrollamos con nuestra investigación.

A continuación presentaremos los procesos de Interacción y Negociación.

2.4.2. Procesos de Interacción y Negociación en clases de lengua en secundaria

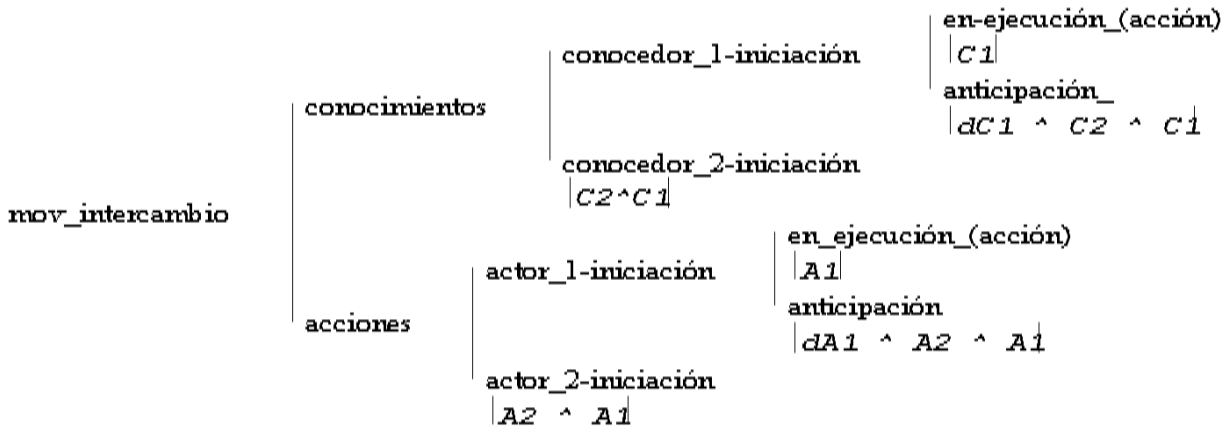
En este apartado presentaremos los procesos de negociación e interacción en el aula. Para ello consideraremos los roles de los participantes y las fases pedagógicas de interacción, además de las respectivas funciones que cumplen los participantes en los intercambios conversacionales institucionalizados que se desarrollan en la sala de clases. Esto implica primero describir los roles de docentes y estudiantes; y , luego nos centraremos en la adaptación de las fases pedagógicas de

las interacciones en aula propuestas por Rose & Martin (2012) y Rose (2014) a las clases de Lengua y Literatura de Educación Media.

La finalidad de este apartado es describir los roles y funciones que implican los diversos procesos de interacción que ocurren dentro del aula. Dado lo anterior, pasaremos a revisar primero los roles y funciones. Ejemplificaremos con casos recogidos de nuestro corpus de análisis. También, revisaremos la interacción y la negociación a partir de la presentación de ejemplos para la explicación de los tipos de recursos correspondientes.

Los roles de intercambio en el aula han sido estudiados desde diversos enfoques y perspectivas. Los trabajos más relevantes permitieron levantar la propuesta del Patrón IRE, pregunta-respuesta-evaluación, y luego fueron complementados con el Patrón IRF (Sinclair & Coulthard, 1975), pregunta, respuesta y retroalimentación (Stubss, 1987). Construyéndose luego un solo modelo IRE/IRF. Dicho Patrón ha servido de base para la creación de diversos modelos de análisis de interacción en el aula. Actualmente, el desarrollo del sistema de Negociación e Interacción ha servido de sustento para la investigación en patrones de intercambio dentro de la construcción de análisis de la clase como macrogénero textual. Dicho trabajo propuesto por Rose y desarrollado con mucho detalle por Martin & Rose (2007), Rose & Martin (2012) y por Rose (2014) ha permitido elaborar propuestas de análisis muy ricas para el análisis de las clases en el aula, considerando los diversos recursos implicados en ella. En esa misma línea de trabajo y, siguiendo la propuesta de Rose (2014), presentamos en función de nuestro corpus de análisis de esta investigación, la red de roles de intercambio que suceden en una clase.

Figura 2. 10. Opciones básicas intercambio de roles pedagógicos. Adaptado de Rose (2014:8)



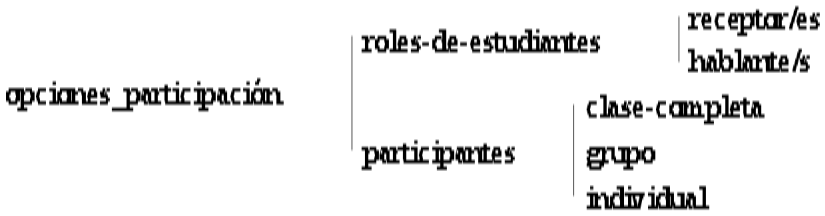
Los movimientos de intercambio, entendidos como la construcción de los roles y tareas que realiza un participante dentro de un contexto de género escolar determinado, en nuestro caso dentro de la clase, se basan en la negociación de conocimientos y de acciones. Los movimientos de negociación de conocimiento permiten construir los roles de conocedor 1 (C1) que es la persona que inicia un intercambio y que cumple las funciones de iniciación, a su vez, esta iniciación puede corresponder a la acción de emitir un conocimiento, o bien, ser parte del proceso

correspondiente a la anticipación de conocimientos. El rol de conocedor 2 (C2) corresponde a quien responde a un intercambio iniciado por un C1.

Los movimientos de negociación de conductas o acciones, comprendidos como la construcción de roles ligados al intercambio de acciones dentro de un contexto de género escolar determinado, corresponden a los roles de actor 1 y actor 2. Estos roles permiten iniciar un intercambio de acciones. A su vez, el actor 1, puede ejecutar una acción o anticipar (ofrecer) acciones a su interlocutor. El rol del actor 2 permite iniciar los intercambios de acciones.

A partir de los movimientos descritos es posible identificar los diferentes movimientos específicos en que se constituyen los intercambios dentro de la sala de clases. Siguiendo la propuesta de Rose (2014) presentaremos la red de opciones básicas de participación (Fig. 2.11).

Figura 2. 11. Red sistémica de Opciones básicas de roles de participación. Adaptado de Rose (2014:8).



Las opciones de participación consideradas desde el punto de vista de los estudiantes contemplan dos posibilidades, ser receptores o ser hablantes. Los participantes posibles, también vistos desde el rol de estudiantes son la clase completa, un grupo determinado o un individuo.

Las categorías de negociación de conocimiento que presentamos están basadas en el trabajo de Rose & Martin (2012), habiendo sido adaptadas a las necesidades específicas de nuestro trabajo y corpus. A continuación revisaremos las categorías de negociación de conocimientos en la sala de clases:

2.4.2.1. Categorías de negociación de conocimientos en la sala de clases

dc1 (dilatador de conocimientos 1): corresponde a la anticipación que realiza un conocedor primario, su uso es opcional. A su vez, puede corresponder a una pregunta que un C1 (conocedor primario) realiza a un C2 (conocedor secundario) de aquello que C1 ya conoce, no siendo una pregunta verdadera[7].

C2 (conocedor 2): corresponde a la presentación de un conocedor secundario, cuya aparición es obligatoria. A su vez, puede corresponder a una pregunta que un C2 realiza a un C1, siendo una pregunta verdadera. En dicho caso corresponde a la típica pregunta verdadera que realiza un estudiante a su profesor/a a partir de una duda que le ha surgido.

[7] Las preguntas que realiza el docente a sus estudiantes en el aula, refieren a conocimientos que el profesor ya maneja, por tanto, son preguntas comprobatorias. Las preguntas que realiza un estudiante, entendiendo que su afán no es el mismo del docente, han sido llamadas en el ámbito de la investigación de interacción en el aula como preguntas verdaderas. La pregunta verdadera es entonces una pregunta que realiza un estudiante a su profesor/a.

C1 (conocedor 1): corresponde a la información de un conocedor primario. Ocurre cuando un C1 entrega información ya sea una a) aclaración, b) corroboración y/o confirmación dirigida a un C2.

C2r (retroalimentación de un C2): corresponde a la retroalimentación de un conocedor secundario. C2 agradece a C1 por la información aportada, puede incluso hacerlo con una pregunta confirmatoria.

C1r (retroalimentación de un C1): corresponde a la retroalimentación de un conocedor primario. C1 afirma y/o confirma a un C2 la información aportada por C2.

C2d (desafío de un C2): corresponde al desafío de un conocedor secundario a C1. El C2 pone en duda parte o la totalidad de los contenidos de un movimiento anterior. Puede provocar incluso la reiteración completa de un movimiento previo incluyendo los intercambios explicativos. Los desafíos pueden cambiar los focos de la conversación por la vía del rechazo.

C1Rd (respuesta al desafío): Corresponde a una respuesta de parte de un conocedor primario. Un C1 responde al desafío de un C2.

C2tr (pregunta sobre una pista de C2 a C1): corresponde a una interrupción de contenido y/o información realizada por un C2 a un C1, a partir de una frase y/o contenido dicho por C1 que un C2 requiere para entender la información que entrega C1. Se le conoce también como pista. Por tanto, también puede llamársele pregunta sobre una pista de C2 a C1.

C1Rtr (respuesta a la pista de C1 a C2): corresponde a la respuesta a la pista que realiza un C1 a un C2 para aclarar una duda. Si no hay respuesta, no se debiera avanzar en los movimientos hasta que no haya sido respondida.

La negociación propuesta por Rose & Martin (2012) y Rose (2014) contempla el detalle de la negociación conductual en términos de negociación de propuestas. En dicho contexto hemos querido proponer la negociación de conductas, más aún en el análisis de nuestro corpus detectamos que las conductas como tales son negociadas dentro del aula, al menos con dos fines muy distintos. Uno muy básico y tradicional referido al control directo de la conducta como proceso comportamental concreto, y otro fin detectado a partir de nuestro análisis, que se basa en la detección de que al menos dos docentes emplean recursos nominales, en particular utilizan nominalizaciones como procesos. Con este recurso los docentes controlan las acciones de los estudiantes, específicamente acciones ligadas a procedimientos conductuales y procesos cognitivos, vinculados a instrucciones pedagógicas. En particular es un hallazgo que esperamos a futuro continuar estudiando, específicamente en lo que dice relación con investigar la negociación de conductas y de conocimientos de manera vinculada.

Pasaremos ahora a revisar las categorías de negociación de conductas en la sala de clases:

2.4.2.2.Categorías de negociación de conductas en la sala de clases siguiendo a Rose & Martin (2012)

AA1 (Anticipación de acción de Actor 1): corresponde a la anticipación de acción de un A1 (actor primario) que tiene un carácter opcional. A su vez, puede corresponder a un ofrecimiento que un A1 (actor primario) realiza a un A2 (actor secundario).

A2 (Actor secundario): corresponde a la presentación de un A2 o actor secundario lo cual tiene un carácter obligatorio. Corresponde a una petición que un A2 realiza a A1.

A1 (Actor primario): corresponde a la acción de un A1 o actor primario. Ocurre cuando un A1 confirma una acción a A2.

A2r (Retroalimentación o respuesta como acción de un A2): corresponde a la retroalimentación/respuesta como acción que realiza un actor secundario o A2 ante la acción previa de un A1.

A1r (Retroalimentación o respuesta como acción de un A1): corresponde a la Retroalimentación/respuesta como acción que realiza el actor primario o A1 ante la acción previa de un A2.

A2d (Desafío de un actor secundario o A2): corresponde al desafío de un A2 o actor secundario, es decir, opera como un desafío, rechazo y/o reacción a la acción realizada por A1.

A1Rd (Respuesta al desafío de A1): corresponde a la respuesta al desafío, rechazo y/o reacción de parte del actor primario A1 al A2 o actor secundario. El actor primario A1 responde al desafío y/o rechazo del actor secundario o A2.

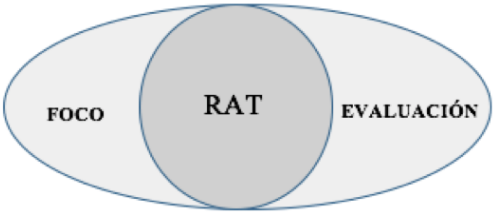
2.4.2.3. Negociación e Interacción

De igual manera en que los movimientos de interacción aportan a la negociación de conocimientos y de conductas, Rose & Martin (2012) y Rose (2014) han propuesto un diseño en el que se basaría la estructura de los intercambios dentro de la interacción.

Estos tres sistemas obligatorios son: Foco, Tarea y Evaluación. Como puede identificarse esta propuesta se inspira en el Patrón de intercambio IRF, anteriormente señalado. En nuestro caso hemos adaptado el término Tarea, ya que una parte de ella se presenta en la solicitud de la tarea que es la Focalización o Foco y, la tarea es más bien, como hemos querido llamarla, una respuesta a la tarea, o como la abreviamos RAT (figura número 2.12).

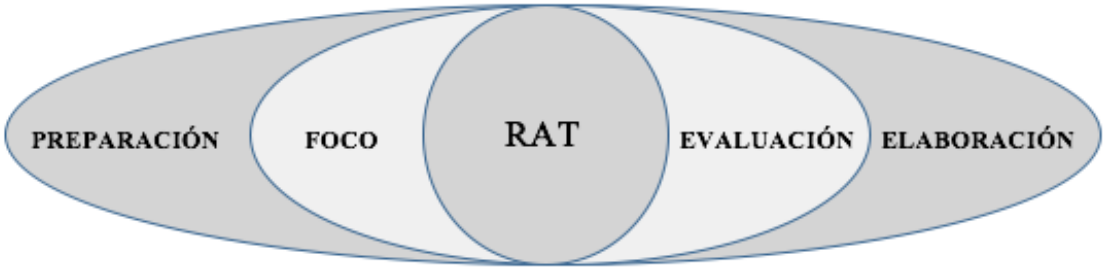
La evaluación es de por sí la base del intercambio evaluativo del docente, a partir de las expectativas sobre el desarrollo o logros de sus estudiantes dentro de los aprendizajes que se dan en la sala de clases.

Figura 2. 12. Red sistémica de movimientos de interacción Foco-RAT- Evaluación, a partir de Rose & Martin (2012).



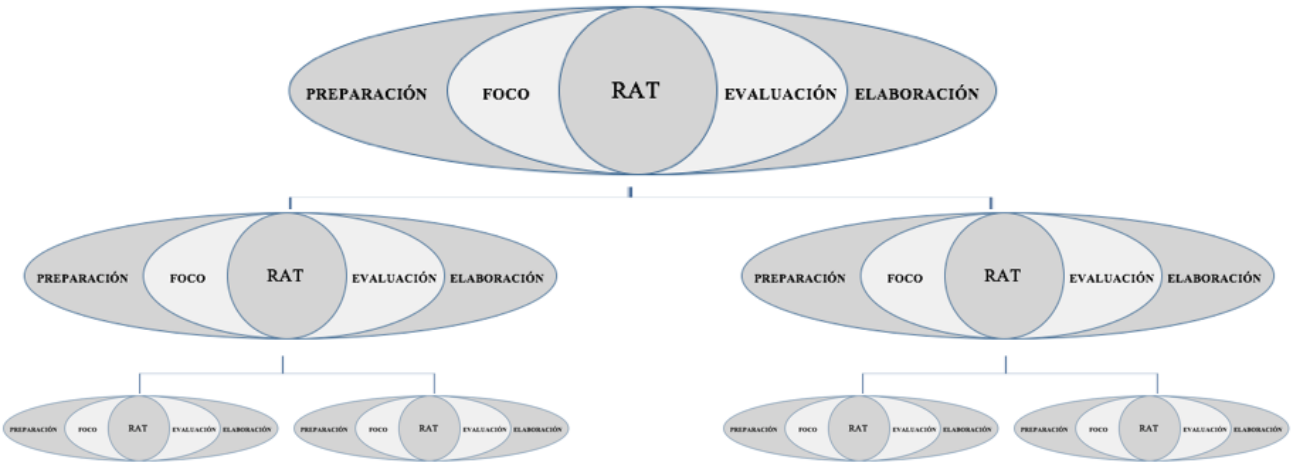
Además de estos tres componentes obligatorios, existirían otros dos componentes opcionales, uno aparecería al principio de la interacción de conocimiento el que se denominará como Preparación, el otro componente, aparecería al final y se denominará Elaboración. La Preparación cumple la función de contextualizar la temática en consulta, la Elaboración permite darle sentido al concepto negociado dentro del contexto de la clase. La figura siguiente 2.13. porta las cinco categorías con los movimientos de interacción.

Figura 2. 13. Red sistémica de movimientos de interacción completa (Preparación – Foco – RAT – Evaluación – Elaboración. A partir de Rose & Martin (2012).



Cabe señalar que la estructura de una unidad de aprendizaje, de una subunidad y de una clase estarían organizadas por el principio de Metarredundancia de Lemke (1990) organizando los intercambios de la negociación de conocimientos de manera fractal, como se presenta en la

Figura 2. 14. Tomada de Rose (2014).



Con los elementos del sistema de negociación e interacción que han sido revisados, y que serán empleados en esta investigación como parte del análisis a desarrollar, damos cierre a su presentación.

Tendremos ahora, como un segundo aporte, nuestra propuesta de movimientos de interacción, la que ejemplificaremos con mayor detalle en la segunda parte del capítulo de análisis número cuatro.

En relación al cierre del capítulo en su conjunto, es relevante mencionar lo complejo de la adecuación de cada uno de los apartados que implicó el manejo de lecturas e investigaciones en muchos casos de difícil acceso, ya que, muchas de ellas no están disponibles para su revisión o su compra, en particular porque alguno de los primeros trabajos de investigación sobre interacción en aula fueron producidos entre la segunda mitad de la década de 1970 y antes de 1990. El trabajo de elaboración teórica da cuenta de la relevancia y de la pertinencia de nuestra propuesta. Asimismo, el trabajo con el componente oral generó dificultades en relación a la modalidad de pertinencia en el análisis. No obstante lo anterior, la construcción de categorías desde la LSF, en particular desde la construcción del concepto de género propuesto por Martin (1992) y Eggins y Martin (2003) favorecieron la labor de adecuación requerida para esta investigación. La propuesta de Martin & Rose (2007) y de Eggins (2002) resultaron significativas al momento de abordar el análisis e identificación de los géneros de las clases seleccionadas. La revisión de las categorías de COMPROMISO en el capítulo cuatro y nuestra propuesta de movimientos de interacción, ya en sí mismas, corresponden a un gran aporte para el trabajo que pueda desarrollarse en el análisis y acompañamiento de clases de profesores en formación. Esperamos que esta investigación sirva de andamiaje para la formación inicial docente y de aquellos que ya tienen experiencia en el ejercicio docente y requieren utilizar categorías de análisis precisas para la reflexión pedagógica de sus prácticas docentes, a partir de la instanciación de recursos lingüísticos que permitan anclar y evidenciar dichas reflexiones.

En adelante presentamos al capítulo número tres dedicado al MARCO METODOLÓGICO que sustentará el trabajo de análisis propuesto para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de nuestra investigación y de su hipótesis de trabajo.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, se establece el objeto de estudio y se precisa la metodología empleada para su análisis, se presenta también el problema de investigación, las preguntas de investigación y los objetivos de la misma.

3.1. Formulación del problema de investigación

La presente investigación se enfoca en la evolución de la relación que tiene el profesor con el conocimiento y con sus estudiantes según la variación producida por la relación con la experiencia docente, en consideración de los recursos del subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN en interacciones y negociaciones que ocurren en clases de Lengua y Literatura de Educación Media realizadas por tres docentes con diferentes trayectorias o experiencias laborales temporales.

Este trabajo se sitúa en el ámbito de los estudios sobre alfabetización y desarrollo profesional docente. El propósito de nuestro análisis corresponde a la identificación de los intercambios verbales orales en el aula de la clase de Lengua y Literatura en educación media entre docentes y estudiantes. Se considerará la direccionalidad de intercambios profesor-estudiante, no así las direccionalidades estudiante-estudiante y estudiante-docente. Lo anterior, dado que estos tipos de intercambios no serán seleccionados como parte de la experiencia docente en comparación, puesto que nuestro objetivo es distinguir el desarrollo discursivo de cada docente según su experiencia laboral y temporal.

Los estudios sobre desarrollo profesional y alfabetización académica han dado cuenta de que el uso de la lengua difiere entre situaciones académicas y aquellas de sentido común (Martin, 1997), y que los intercambios comunicativos en contextos de aula dan cuenta de dicha diferenciación (Manghi, 2009). Sin embargo, esta situación no está lo suficientemente clarificada, en particular en las clases de Lengua y de Literatura en secundaria, principalmente por la ausencia de investigaciones que den cuenta de la evolución del discurso de los docentes en la sala de clases. De igual manera, suponemos que el acceso a los aprendizajes en clases involucra la negociación entre situaciones de especialización y aquellas de sentido común que no han sido abordadas con detalle para el caso de las clases de Lengua y Literatura, como sí ha ocurrido en otras disciplinas tales como Matemáticas, Historia y Biología (Manghi, 2009; Henríquez y Canelo, 2014; Moyano, 2014). Además, la adquisición y desarrollo de prácticas discursivas docentes en clases de Lengua y de Literatura, debieran, tal como suponemos, ir adquiriéndose y evolucionando con la experiencia profesional docente que desarrolla un profesor o profesora, a través de sus años de desempeño.

Previo a la descripción anunciada, cabe aclarar el alcance de los términos utilizados, ello en función de la propuesta teórica en que nos basamos. En dicho sentido, el concepto de interacción en aula, será entendido como todo intercambio comunicativo que ocurre entre dos o

más sujetos, ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje en aula, que posee como núcleo el despliegue de la negociación epistémica propia del discurso especializado (Manghi, 2010; Lemke, 1990), y que se encuentra diferenciado de la conversación casual o cotidiana. Dichos intercambios pueden tener al menos tres orientaciones: a) el docente que interpela al estudiante, b) el estudiante que interpela al docente, o c) el docente que interpela al colectivo de los estudiantes. La posibilidad de interpelación entre estudiantes, como señalamos anteriormente, no fue abordada en esta investigación, dado que no se cumplía como rasgo común entre las clases realizadas por los tres docentes. Además, esta situación de interpelación estudiante-docente no dependía necesariamente de la labor y experiencia de desempeño profesional docente. Los tipos de intercambio señalados para esta investigación, se despliegan dentro de la situación de aula con un comienzo y un fin establecido por la derivación a otro intercambio, dentro del desarrollo de una lección o como parte de una clase, inserta dentro de una unidad de aprendizaje.

Con estos antecedentes, es posible precisar el objeto de nuestro análisis, que corresponde a los intercambios verbales orales en el aula de la clase de Lengua y Literatura en educación media, dirigidos por el docente hacia sus estudiantes para la negociación de conocimiento. A su vez, interesa revisar dichos intercambios verbales orales desde el subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN de la Lingüística Sistémico Funcional dado que permite analizar la construcción del otro en el discurso por parte del hablante. El hablante es el docente, el otro construido en el discurso del docente es el estudiante. A partir de esto, podemos sostener que este estudio se enfoca en el discurso pedagógico, verbal oral de aula, en clases realizadas por profesores de Lengua y Literatura de educación media, con diferentes trayectorias temporales de desempeño laboral y/o profesional.

El problema de investigación se refiere entonces a la evolución de la relación que tiene el profesor con el conocimiento y con sus estudiantes, y cómo esa variación se explica de acuerdo a la evolución de las experiencias docentes. En particular, interesa detectar las diferencias y similitudes de los recursos del subsistema de COMPROMISO empleados en los géneros discursivos orales que se construyen en la interacción de aula en clases de Lengua y Literatura en educación secundaria.

3.2. Preguntas y objetivos de investigación

3.2.1. Pregunta Principal o generadora:

¿Cómo evoluciona la relación que tiene el profesor con el conocimiento y con sus estudiantes de acuerdo a la variación de la experiencia docente?

3.2.2. Preguntas específicas:

¿Qué géneros emplean los docentes de Lengua y de Literatura en educación secundaria?

¿Qué recursos verbales orales del subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN utilizan los docentes durante la clase de Lengua y Literatura en educación secundaria?

¿Qué movimientos de interacción y negociación utilizan los docentes con sus estudiantes durante la clase de Lengua y Literatura en educación secundaria?

¿Cómo evolucionan desde el subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN los recursos verbales orales que emplean los docentes de Lengua y Literatura?

¿Qué tipo de significado reporta el subsistema de COMPROMISO en la evolución de las interacciones docentes inicial, intermedia y avanzada de profesores de Lengua y Literatura?

3.3. Objetivos de investigación

3.3.1. Objetivo general

1. Comprender la evolución de las etapas docente inicial, intermedia y avanzada de los docentes de Lengua y Literatura a partir de la dialogicidad y su orientación heteroglósica y monoglósica de los significados en los géneros empleados por los docentes en el aula.

Nuestra hipótesis presenta como supuesto que los significados que componen los recursos del subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN permitirían comprender cómo evoluciona la relación del docente con el conocimiento y con sus estudiantes en las etapas docentes inicial, intermedia y avanzada.

3.3.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar los géneros de interacción verbal oral que se realizan en las interacciones de aula por los docentes de Lengua y Literatura de educación media.

2. Proponer una red sistémica del subsistema de COMPROMISO instanciada en clases de Lengua y Literatura que permita analizar interacciones de aula.

3. Proponer una estructura de movimientos de interacción y negociación a partir de las clases de Lengua y Literatura que permita analizar las interacciones de aula.

4. Caracterizar los significados que reportan los recursos del subsistema de COMPROMISO en interacciones en clases de Lengua y Literatura según la experiencia docente inicial, intermedia y avanzada, consideradas para esta investigación.

3.4.Enfoque teórico-metodológico

Para alcanzar el objetivo general propuesto, la aproximación a nuestro objeto de estudio se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo. Esto permitió responder a la recolección de los datos y a la construcción del corpus de análisis desde la Lingüística Sistémico Funcional. A partir de lo cual nos basamos en el análisis de los intercambios discursivos y el despliegue del subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN en dichos intercambios.

La exploración del material registrado como corpus de análisis se realizó, específicamente desde la articulación sistémica de los intercambios dentro de la sala de clases (Rose & Martin, 2012; Rose, 2014) y, a su vez, el análisis fue desarrollado desde el subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN (Martin & White, 2005; Martin & Rose, 2007; Oteíza, 2009), el que será presentado en profundidad en el capítulo cuatro.

Para esta investigación, nos hemos planteado como preguntas ¿Cómo evoluciona la relación que tiene el profesor con el conocimiento y con sus estudiantes y cómo varía esta relación de acuerdo con la experiencia docente? Así, sería pertinente identificar cómo construyen los profesores los recursos de significado verbal oral que utilizan en su proceso de interacción con sus alumnos. Además, ¿qué tipo de estructuras de géneros discursivos orales emplean en el aula? y, ¿qué tipo de interacciones utilizan en sus clases de lengua?; entre otros posibles patrones de interacción comunicativos verbales orales.

La investigación propuesta como estudio de caso requirió registrar en formato de audio y video las clases de los docentes, además de la toma de notas de campo, las que fueron realizadas por el investigador. Primero fue necesario realizar un proceso de inmersión en el contexto escolar, y una vez establecido el *raport* requerido, se comenzó a desarrollar las videograbaciones piloto. Durante las videograbaciones el investigador se instaló en distintas ubicaciones de la sala para lograr la obtención del corpus de cada una de las clases de los docentes. La finalidad de esta acción correspondió a contar con una construcción analítica descriptiva, lo más rigurosa posible, que permitiera reconstruir el contexto de aula en que se producen y negocian los significados buscados en esta investigación.

El levantamiento de información basado en el trabajo de campo permitió la adecuada obtención de las videograbaciones de las clases. Junto con esto se realizó una entrevista a los profesores y un grupo focal a los estudiantes. Ambos procesos no fueron incorporados en el análisis, sino que sirvieron como corpus referencial o contextual. No obstante, con ellos se buscó: a) asegurar la recogida contextualizada en que se emplean y construyen los significados de la interacción en el aula; y, b) asegurar una estructuración analítica basada en componentes inherentes a las condiciones y necesidades de aula. Así ambos procesos facilitaron la contextualización de las filmaciones.

Este estudio, como señalamos anteriormente, se planteó desde un enfoque cualitativo y su metodología se fundamentó en un trabajo de campo específicamente para la obtención o levantamiento de la información pertinente que diera cuenta de los requerimientos y consideraciones para este trabajo.

Consecuentemente, la finalidad de este trabajo consistió en establecer un análisis comparativo de los recursos e interacción de aula, a partir de tres estados de lengua, basados en la

diferencia de años de experiencia profesional de los docentes que realizaron las clases, de lo cual se obtuvo el corpus de análisis con el que se realizó una selección para el análisis en detalle.

A continuación presentaremos el diseño metodológico en que se basó esta investigación.

3.5. Diseño metodológico

El diseño de esta investigación de orden cualitativo es emergente y recursivo. Su foco de análisis es su alcance y profundidad. El procedimiento a desarrollar corresponde a un estudio de casos múltiples de tipo instrumental (Stake, 2005). Los casos a abordar no tienen valor intrínseco, sino que cada uno es un aporte para la construcción del análisis (Pérez, 1998). De manera que la experiencia singular es un aporte a la solución de una problemática que excede la experiencia particular; y, a la vez, dicha experiencia es un medio o un instrumento para desarrollar un campo de conocimiento. Así, esta investigación analiza el discurso pedagógico de la interacción en el aula, a partir de tres casos, correspondientes a tres profesores de lenguaje con diferentes años de experiencia en su desempeño laboral y/o profesional en aula. La propuesta apuntó a analizar los patrones de significado empleados en la interacción verbal oral y valorativa de COMPROMISO del docente con sus estudiantes.

3.5.1. Criterios de selección de los casos:

Los sujetos participantes se seleccionaron, a partir de la elección de una institución de educación superior formadora de profesores de Lengua y Literatura (Lenguaje y Comunicación) de educación media, ubicada en la Región Metropolitana. Por intermedio de la institución formadora se solicitó la colaboración para ubicar establecimientos educacionales de la misma región que contarán en su planta docente con docentes contratados que hubiesen egresado de esta misma institución. Sobre dicha base se consideró un establecimiento educacional que contaba en su planta docente con tres profesores egresados de la misma Universidad, y que, a su vez, presentaban diferentes trayectorias temporales de desempeño laboral y/o profesional docente.

Además, la selección del establecimiento implicó previamente la consideración y aceptación de los respectivos criterios de ética vigentes[8] para el trabajo con personas, y en particular, para la grabación y filmación con estudiantes menores de edad. Dicha consideración de estos criterios implicó contar con el acuerdo y autorización formal de la dirección del establecimiento educacional, el consentimiento informado de los docentes, la autorización de los padres, apoderados y/o tutores de los estudiantes, como asimismo del asentimiento informado de los estudiantes participantes de la investigación. Cada uno de estos antecedentes, figura en el apartado de anexos (pág.252). Cabe señalar, que en relación al establecimiento seleccionado, este corresponde a una dependencia subvencionada, existente a la fecha de la investigación. Dicha

[8] Revisar anexos documentos de Comité de Ética Pontificia Universidad Católica de Chile, formularios de consentimientos informados. Ubicados en las páginas de anexos de esta investigación. Página 252.

opción, radicó en la alta representatividad que constituye este tipo de dependencia educativa a nivel nacional[9].

Los niveles de los cursos implicados corresponden a dos cursos de primer año medio y un curso de segundo año medio. El criterio de elección de estos niveles de educación media, estuvo asociado a la consideración de los cursos iniciales de educación media, en los que comienza el contacto con el discurso especializado del área lenguaje y/o Lengua y Literatura. Además, se consideró la disponibilidad efectiva de desempeño en aula y los cursos asignados para el año en ejercicio a los docentes informantes que participaron de la investigación. Junto con los criterios ya mencionados, se pretendió que los docentes de lenguaje fuesen a su vez profesores jefes del respectivo curso en el que se filmaría. La consideración anterior pretendió facilitar administrativamente la colaboración y obtención de la autorización de los padres dentro del proceso de filmación. Aunque, esto solo fue posible de cumplir en dos de los tres casos.

Es importante relevar que la selección de los casos corresponde a un muestreo intencionado, y no probabilístico. Las dimensiones asociadas a la selección intencionada de los casos escogidos incluyen las variables registrales propuesta por Halliday (1982), las que sirven de limitación para la homogeneización de la muestra de los casos de los docentes seleccionados. Así, las variables registrales de Campo, Tenor y Modo restringen:

a) El Campo del discurso, correspondiente al campo disciplinar de Lengua y Literatura, y se restringe a las unidades temáticas de literatura y análisis poético, para primero medio, y de tipologías textuales y análisis discursivo literario y no literario, para segundo medio.

b) El Tenor del discurso, implicó describir las interacciones entre el profesor especialista en Lengua y Literatura para educación media con diferentes temporalidades de desempeño laboral y/o profesional y sus estudiantes. Esta limitación apunta a la variabilidad temporal de desempeño laboral y profesional de docentes. Dichos profesores poseen los mismos tiempos de formación y egreso profesional de su especialidad, otorgados en pedagogía en educación de lenguaje para educación media. No obstante, cuentan con diferentes trayectorias temporales de desempeño, previas a su egreso formal. De los docentes participantes de la investigación, al momento de la filmación (año 2014), uno contaba con tres años de desempeño laboral docente previo a su egreso, otro docente con dos años de desempeño laboral docente previo a su egreso, y un último docente, no tuvo experiencia laboral docente, previo a su egreso de la universidad.

c) El Modo discursivo utilizado implicó considerar los recursos del subsistema de VALORACIÓN de COMPROMISO propio del español de Chile, por medio de la interacción verbal oral del discurso profesional docente en el registro escolar de aula, en interacciones directas o cara a

[9] En Chile existen cuatro tipos de dependencia escolar. La Municipal que corresponde a la Educación Pública, la Particular-Subvencionada que tienen dueños privados, pero que es financiada con recursos públicos y que además debe ser cancelada por las familias, la Particular-Pagada que es privada y que es financiada enteramente por las familias, y la Corporación de Administración Delegada. La Municipal representa el 42, 55%, la Particular-Subvencionada el 47,55%, la Particular Pagada el 9,44% y la Corporación de Administración Delegada 0,43%. Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, 2016. Disponible en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_modulos/tpm_seccion/contVentana.php?cc=2196

cara, entre profesor y estudiantes en clases de Lengua y Literatura, por lo que los casos de las clases a estudiar son aquellos que prioritariamente emplean la modalidad verbal oral como base de su interacción.

Para asegurar que la observación de interacciones discursivas de docentes de Lengua y Literatura y sus estudiantes se focalicen en intercambios temáticos o de contenidos curriculares, y no solo en interacciones de control conductual o negociación regulativa, se usó como criterio la selección de interacciones sin consideración de aquellas de carácter puramente regulativo.

Un antecedente a destacar sobre el establecimiento educativo en que se realizó la investigación es que este se ubica en un sector altamente vulnerable de una comuna de la Región Metropolitana. Además, con anterioridad a las nuevas políticas educativas nacionales sobre no selección académica, este colegio no seleccionaba a sus alumnos con pruebas de rendimiento escolar para su ingreso; no obstante, existe una alta demanda y valoración hacia el establecimiento en su comunidad, por tanto, existe un interés por acceder a este colegio.

En esta investigación se pretendió minimizar las diferencias de contextos escolares y las características de los propios estudiantes, a partir de un perfil común. Esta situación fue fortuita, pero es innegable que redujo la necesidad de generar un emparejamiento entre cada uno de los docentes considerados como casos, con un origen formativo común, pero que difieren en cuanto a su experiencia laboral docente previa a su egreso. A su vez, la minimización de establecimientos, reducida a un único centro educativo, favoreció la viabilidad de la comparación entre los recursos verbales orales empleados por cada docente. Además, ciertas prácticas docentes y actividades evaluativas, fueron constituidas desde un enfoque común y compartido, a través de la lógica de trabajo en equipo del departamento de lenguaje del establecimiento escolar. En términos prácticos se pudo observar un estilo específico de despliegue de cada docente en el proceso de interacción en aula, construido junto con sus estudiantes dentro de la sala de clases.

Tal como se presenta en la tabla siguiente (3.1.), los tres casos seleccionados de los docentes participantes de esta investigación corresponden a:

Un primer docente, quien contaba con un año y medio de desempeño profesional, posterior a su egreso y titulación, quien no había realizado labores como docente antes de titularse y que al momento de la filmación estaba iniciando su segundo año laboral.

Un segundo docente, quien llevaba cuatro años de desempeño laboral, incluyendo tres años de desempeño profesional, posterior a su egreso y titulación, habiendo realizado un año de desempeño laboral antes de su titulación.

Un tercer docente, quien contaba con seis años de desempeño laboral, incluyendo tres años de desempeño profesional, posterior a su egreso y titulación formal, habiendo realizado tres años de desempeño laboral previo a su titulación.

Tabla 3. 1. Detalle de docentes participantes de la investigación

Caso	Establecimiento	Características Profesores de Lenguaje (Misma Institución Formadora)	Características curso	Características de la interacción de aula
1	Colegio Particular Subvencionado mixto de una Comuna sector Sur Oriente de la Región Metropolitana Proyecto Académico y valórico con Jornada Escolar Completa	Profesor 1 Egreso año 2011 sin experiencia laboral docente previa al egreso y un año y medio laboral posterior a titulación, e iniciando su segundo año laboral	1º medio, curso mixto, grupo de 40 estudiantes	Medios prototípicos: trabajo grupal e individual, exposición oral con apoyo de presentación electrónica con análisis de lenguaje
2		Profesor 2 Egreso año 2011 un año laboral como docente previo al egreso e iniciando su tercer año laboral formal posterior a su titulación	1º medio, curso mixto, grupo de 40 estudiantes	Medios prototípicos: trabajo individual, exposición oral con apoyo de presentación electrónica con análisis de lenguaje
3		Profesor 3 Egreso año 2011 tres años laborales como docente previo al egreso e iniciando su tercer año laboral posterior a su titulación	2º medio, curso mixto, grupo de 30 estudiantes	Medios prototípicos: trabajo individual, exposición oral con apoyo de presentación electrónica con análisis de lenguaje

Entre las consideraciones para participar de este estudio, fue altamente relevante la colaboración y participación voluntaria de los docentes en esta investigación. Dicha colaboración implicó para los docentes aceptar ser filmados durante diez horas de clases en los respectivos cursos seleccionados. Además, debieron facilitar documentos curriculares empleados en sus clases. De igual forma, los docentes participaron de una entrevista semiestructurada, de cuarenta y cinco minutos de duración referida a su labor docente.

Junto con los docentes, sus estudiantes (dos cursos de primer año medio y un segundo año medio), participaron de las clases que fueron filmadas y, además, una muestra representativa de estudiantes asistió a la realización de un grupo focal [10]por curso. En cada grupo focal participaron ocho estudiantes previamente seleccionados y autorizados por sus padres o tutores y el establecimiento para participar de la actividad dentro del horario de clases regular.

Ambos recursos de investigación i) entrevista a los docentes y ii) grupos focales a los estudiantes formaron parte, como ya señalamos anteriormente, de nuestro corpus referencial o contextual para complementar y validar nuestros análisis de las interacciones de aula en las clases analizadas.

[10] Los estudiantes firmaron sus correspondientes asentimientos, sus padres, apoderados o tutores firmaron sus consentimientos correspondientes.

3.5.2. Constitución del corpus de la investigación

3.5.2.1. Procedimientos de transliteración de filmaciones de clases

La transliteración de las filmaciones se realizó con el apoyo del *software Advene*[11]. Como todo *software* de transcripción, este recurso permite incorporar avances, detenciones y manejo de velocidades de escucha que facilitan la visualización y audición de videos, por tanto se convierte en un importante elemento para desarrollar las transliteraciones. En lo procedimental la transliteración se realiza en tres pasos. En el primer paso se avanza con la escucha y con la transliteración de manera lineal para contar con la secuencia del texto en su conjunto, independiente de que en el avance se encuentren sectores de baja calidad de audición o con mayor complejidad para extraer el texto. Luego, y una vez finalizado el primer paso, se realiza una segunda etapa de limpieza y de audición con mayor detalle, con el fin de recoger y limpiar aquellos elementos que hayan quedado incompletos y con fallas de transcripción. Finalmente, se realiza una tercera escucha completa en la que se ordena secuencialmente las participaciones e intervenciones del/ de la profesor/a y estudiantes.

3.5.2.2.Recogida de datos y constitución del corpus

Efectuadas 30 grabaciones (de 45 minutos cada una) de las interacciones en la sala de clases, 10 clases por cada docente y curso, por medio de dos cámaras, una cámara fija ubicada en el ángulo frontal superior de la sala de clases, y otra cámara móvil con posibilidad de acercamiento que debió operar el propio investigador. Se utilizó el *software Advene* para la transcripción con visión de la imagen de la grabación de video de la clase. La filmación de la clase sirvió de apoyo para la identificación de los contextos específicos de emisión de las interacciones. El análisis de la Teoría Sistémico Funcional y del Modelo de la VALORACIÓN se realizó con el *software UAM Corpus Tool* [12](O'Donnell, 2013), para análisis sistémico funcional.

3.5.3. El corpus compuesto por los siguientes discursos:

- Transliteración de interacciones verbales orales de aula en actividades y prácticas de clases de lengua en educación secundaria. Dos docentes en primer año medio y un docente en segundo año medio. Entre estos docentes uno con experiencia docente avanzada (seis años), uno con experiencia intermedia (cuatro años) y uno con menor experiencia (un año y medio, iniciando su segundo año).

---

[11] El software Advene fue creado por el LIRIS LABORATORY de la University Claude Bernard Lyon 1. Esta herramienta sirve para realizar transcripciones manuales de videos y audios. Está disponible para su descarga gratuita en: http://liris.cnrs.fr/advene/ . Para nuestra investigación creamos un tutorial disponible en español https://www.youtube.com/watch?v=w22Ml6uqZJk

[12] El Software UAM Corpus Tool, fue creado por Mick O'Donnell. Es un Software de libre descarga y sirve para la creación de redes sistémicas y para el análisis automático para el inglés y manual para el idioma español. Está disponible en: http://www.corpustool.com/download.html

3.5.4. Procedimientos de análisis

El análisis se organizó en tres etapas, una de segmentación de a) roles y de b) tipos de intercambios, otra de análisis e identificación de géneros, a partir de la identificación de procesos y aplicación de la red del subsistema de COMPROMISO para detectar las fases y etapas que permitan determinar los respectivos géneros discursivos empleados en las clases analizadas. Finalmente, se realizó una etapa de análisis e interpretación al considerar los análisis evolutivos de negociación de conocimiento de los docentes con sus estudiantes, para lo cual se consideraron los géneros identificados y se cruzaron las respectivas etapas según los tres docentes participantes de la investigación, es decir, etapa docente inicial, etapa docente intermedia y etapa docente avanzada.

El corpus principal, es decir, las interacciones verbales orales de aula, basado en la comparación de muestras de géneros incorporó las emisiones verbales durante la interacción de aula en clases contempladas con una duración de 45 minutos.

Además, tanto las entrevistas a los docentes y los grupos focales a los estudiantes, fueron empleados como corpus referencial de apoyo para entender el proceso de interacción y negociación de significados en el aula, desde las experiencias personales y formativas de los estudiantes, y personales, formativas y profesionales de los docentes que participaron de la investigación.

En la segmentación de las interacciones se identificó: a) las actividades de interacción planteadas por Lemke (1990), b) la direccionalidad de las interacciones y c) los ciclos de micro-interacción (Lemke, 1990; Stubbs, 1987; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Estos últimos componentes se estructuraron desde la adaptación que hemos planteado en esta investigación de la propuesta de negociación de clases de Rose & Martin (2012) y de Rose (2014).

3.5.4.1.Etapas de investigación

3.5.4.1.1. Etapa 1 de segmentación

3.5.4.1.1.1.Etiquetado de roles

El análisis comenzó con la segmentación de los roles básicos de profesor y alumno en las transliteraciones obtenidas. El etiquetado inicial estuvo vinculado a los diferentes componentes de intercambio en que se establecen las funciones básicas (pregunta, respuesta, orden, reclamación) como respuestas típicas posibles (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975; Stubbs, 1987; Lemke, 1990).

3.5.4.1.1.2.Etiquetado de tipos de interacciones

En este segundo etiquetado se segmentaron los tipos de interacciones de conocimiento que fueron identificadas y, a su vez, fueron descartadas las interacciones regulativas o de conducta. Luego, se reetiquetaron las interacciones de conocimiento en los diferentes tipos de patrones de interacción (Rose & Martin, 2012; Rose, 2014) propuestos: preparación, foco, respuesta a la tarea (RAT), refocalización, evaluación y elaboración, respectivamente. Dichos patrones son explicados en el segundo apartado correspondiente al capítulo cuatro sobre análisis de Interacción y Negociación. Finalmente, con el conjunto de interacciones de conocimientos por cada profesor se inició la selección de un grupo reducido de interacciones de clases para el análisis posterior.

3.5.4.1.2. Etapa 2 análisis de identificación

3.5.4.1.3. Identificación de géneros a partir de tipos de procesos y categorías de red de COMPROMISO

A partir de la selección de interacciones por docente surgida de la etapa anterior, se dio comienzo al análisis basado en la segmentación de cláusulas, análisis de procesos y participantes. Luego, se incluyó la detección de recursos de la red del subsistema de COMPROMISO (Martin & White, 2005) que es explicado en el primer apartado del capítulo cuatro. Los recursos identificados se organizaron y distribuyeron por las etapas y fases de cada género. Con dichos análisis se detectaron las etapas y fases que permitieron determinar los géneros de las clases en investigación. Los géneros detectados fueron: Comentario, Informe, Opinión y Explicación.

3.5.4.1.4. Etapa 3 análisis e interpretación

3.5.4.1.4.1.Análisis e interpretación de integración MVA subsistema de COMPROMISO y evolución de las etapas docentes (inicial, intermedia y avanzada)

Una vez obtenido el análisis de los recursos lingüísticos del subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN y establecidos los respectivos géneros se procedió a presentar una matriz de análisis por género y docente para identificar las etapas docentes (inicial, intermedia y avanzada). Así, con los recursos ya identificados, y con el fin de poder dar respuesta a los objetivos y preguntas de esta investigación, se realizó una síntesis para lograr caracterizar transversalmente los recursos lingüísticos de cada docente en su despliegue general en los cuatro géneros analizados. Las interacciones verbales orales entre los docentes con sus estudiantes en las clases de Lengua y Literatura de educación secundaria fueron abordadas, como ya se señaló al principio de la metodología, como estudio de caso instrumental, en el cual la experiencia singular permite resolver una problemática que supera la experiencia individual (Stake, 2005), siendo un importante instrumento para desarrollar un área de conocimiento. En dicho sentido, si bien la lógica de los estudios de ontogénesis del lenguaje de la ciencia mediatizado en el aula, propuesto por Halliday (1982) y por otros investigadores de la LSF (Lemke, 1990; Christie & Unsworth, 2000) apunta al desarrollo de la lengua en un único sujeto, para esta investigación abordamos tres

momentos o estados lengua (Saussure, 1945) de los sujetos docentes participantes de la investigación.

Una vez realizado el análisis de las clases de cada docente, realizamos un proceso de triangulación en el que comparamos a) las interacciones y recursos empleados por los docentes durante las clases de Lengua y Literatura en educación secundaria, b) la identificación de géneros a partir de tipos de procesos y categorías de red de compromiso; y, c) análisis e interpretación de la integración del subsistema de compromiso y la evolución de las etapas docente inicial, intermedia y avanzada, con lo cual pretendimos cubrir el estudio propuesto, y así, dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados para esta investigación.

El objetivo general de esta investigación fue cumplido al realizar la integración de la información en que se trianguló a) los géneros empleados en clases por los tres docentes de lengua, (b) los análisis valorativos de COMPROMISO de las interacciones de aula, los análisis de las interacciones áulicas, a partir de patrones de interacción, y c), las descripciones de los recursos e interacciones desplegadas en las etapas docentes (inicial, intermedia y avanzada) por los profesores con sus estudiantes al negociar el conocimiento durante la clase de Lengua y Literatura en educación secundaria.

Los objetivos específicos se empezaron a desarrollar desde la primera etapa que analizó la interacción docente/estudiante para la contextualización y segmentación del corpus verbal oral de las interacciones en aula, los patrones de interacción, la direccionalidad y el propósito de cada uno de ellos. Luego, el desarrollo de la segunda etapa fue clave para el análisis desde la LSF y de la aplicación del MVA, específicamente el subsistema de COMPROMISO a las interacciones en el aula, reconociendo primero los complejos clausales y las cláusulas que componen los géneros que constituyen los intercambios. Además, se realizó un análisis pormenorizado desde los componentes léxico-gramaticales y semántico-discursivos que corresponde al eje básico de la investigación. La etapa de análisis e interpretación permitió identificar y caracterizar la evolución por género de las etapas docente inicial, intermedia y avanzada, en consideración de la identificación de procesos y los recursos de la red de COMPROMISO y de la perspectiva evolutiva correspondiente entre ellos, y nuestra propuesta de ciclos de fases de negociación e interacción en clases de lengua. Con los dos análisis de integración esperamos haber respondido con claridad a las preguntas planteadas, y haber dado cumplimiento a los objetivos de esta investigación en su conjunto.

Damos paso a los capítulos de análisis. El capítulo cuatro da cuenta de dos apartados, el primero referido a la red propuesta para el subsistema de COMPROMISO y el segundo referido a los movimientos de Interacción y Negociación.

CAPÍTULO 4: SUBSISTEMA DE COMPROMISO Y MOVIMIENTOS DE INTERACCIÓN EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN SECUNDARIA

CAPÍTULO 4: SUBSISTEMA DE COMPROMISO Y MOVIMIENTOS DE INTERACCIÓN EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN SECUNDARIA

En este capítulo presentamos nuestros aportes en cuanto al subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN explicado desde las interacciones verbales orales de los docentes de Lengua y de Literatura; y, además exponemos nuestra propuesta de movimientos de interacción para la clase de Lengua y Literatura. La presentación apunta, por un lado, a la adaptación de este subsistema a la interacción docente en aula, siendo este el articulador de la negociación e interacción valorativa; y, por otro, damos cuenta del análisis de los movimientos que contempla un nuevo componente de interacción que hemos denominado "Refocalización" y cuya identificación facilitaría la detección de recursos de interacción que den cuenta de la in/experiencia de los docentes. Abordaremos primero el subsistema de COMPROMISO.

4.1. Subsistema de COMPROMISO en clases de Lengua y Literatura en secundaria

En primer término entendemos que el MVA permite articular el sistema de MODO propuesto por Halliday (1994) en su Gramática para el Inglés y todos aquellos aspectos que involucran el intercambio y negociación de subjetividad en el lenguaje verbal, tales como modalidad y modalización, evidencialidad y el léxico de actitud.

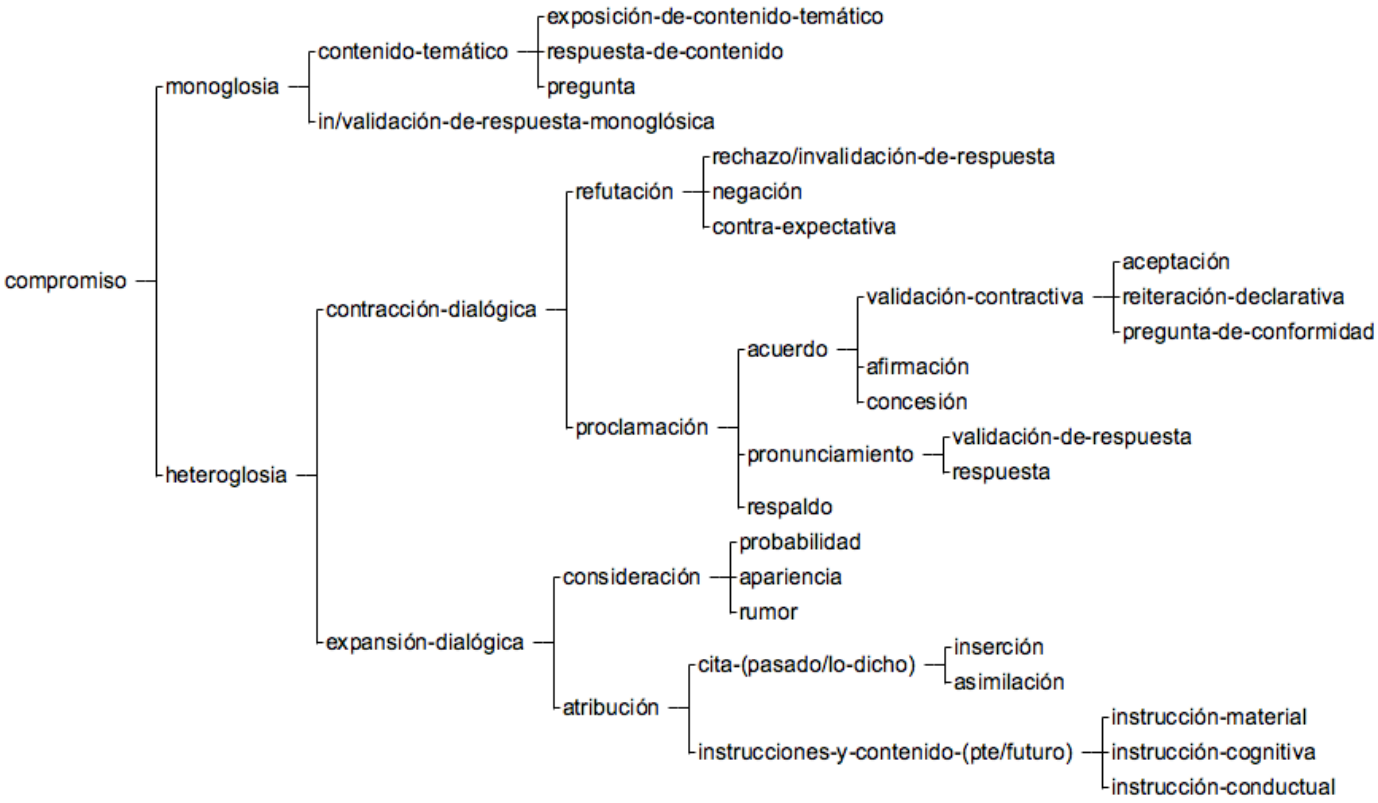
Entendemos que el MVA es un modelo de análisis que nos puede permitir caracterizar los géneros discursivos que forman parte de las prácticas sociales específicas de las clases de Lengua y Literatura. Por lo tanto, se hace necesario determinar cómo se presenta y articula en el género interacción en el aula, entendido como macrogénero, constituido por varios géneros que realizan el intercambio de conocimientos de la clase de Lengua y Literatura. Reconocemos además que es probable que existan algunas distinciones entre diferentes áreas de conocimiento o asignatura, en relación a las características y naturaleza epistémica específica de las clases de Lengua y Literatura. Dadas las consideraciones anteriores, los componentes que presentaremos en adelante responden exclusivamente a los géneros encontrados en las clases de lengua analizadas, es decir, Comentario, Informe, Opinión y Explicación. A su vez, damos cuenta de cómo operan dichos géneros, solo en las clases de lengua, ya que, estos mismos géneros también están presentes en otras asignaturas, pero pueden presentar características distintivas en esas otras disciplinas, en relación a las que exponemos acá.

En primer término presentaremos el eje articulador configurado desde el subsistema de COMPROMISO, y cómo se manifiesta este en la negociación de conocimiento en las clases de Lengua y de Literatura, para ello, presentaremos la red sistémica de COMPROMISO, con sus respectivos componentes y niveles de delicadeza, hasta dar cuenta del nivel léxico-gramatical y sus correspondientes realizaciones.

La red de COMPROMISO, propuesta en la figura 4.1., considera los recursos encontrados de manera general en el corpus analizado. Para efectos de este apartado serán presentados como

explicación de la red de COMPROMISO los casos que ejemplifiquen dichos recursos como realizaciones individuales, pero no haremos incapié sobre el género o los recursos específicos co-utilizados que aparezcan en el ejemplo. El detalle quedará pendiente para el capítulo número cinco que abordará los géneros empleados en las clases de Lengua y Literatura. Solo referiremos los ejemplos para la categoría de COMPROMISO implicada, se identificará al docente y la clase de la que fue extraído irá entre paréntesis, según la notación que se agrega a pie de página[13]. Nuestra prioridad será solo la tipificación del sistema de COMPROMISO, a partir de ejemplos encontrados en nuestro corpus. En algunos casos, al no existir un ejemplo exacto hemos realizado algunas adecuaciones o modificaciones menores, salvo en los casos de Atribución y Asimilación en que creamos ejemplos para el caso.

Figura 4. 1. Red de COMPROMISO en clases de Lengua y Literatura.



Como ya hemos señalado en el capítulo de Fundamentos teóricos, el subsistema de COMPROMISO corresponde a un subsistema que considera los recursos lingüísticos con los que puede expresarse intersubjetivamente el posicionamiento de las propuestas y proposiciones de un hablante, o bien, como agregaremos en este análisis, un proceso de interacción. Lo que interesa relevar en el análisis de la construcción de significados, sobre cómo los hablantes participantes de la interacción de aula se involucran con sus dichos y, en el caso del docente, cómo se involucra

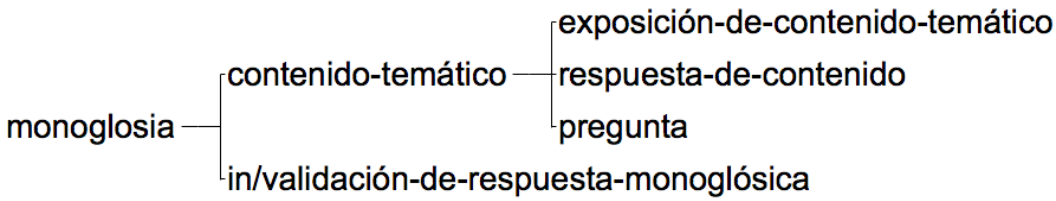
[13] Notación: P1, profesor uno de menor experiencia; P2, profesor dos de experiencia intermedia; P3, profesor tres de experiencia avanzada. C-1: Clase1, C2-Clase2, etc. E: Nuevo Estudiante; ME: Muchos estudiantes; CC: Curso completo.

también con los dichos de los estudiantes, dentro de la clase que está a su cargo. Igualmente, nos interesa identificar en qué medida el docente acepta y promueve posturas diversas sobre las temáticas puestas en discusión en la sala de clases. También, suponiendo que el docente logra abrir posturas diversas, en qué medida es capaz de relevar la necesidad de centralidad, contracción o validación de un discurso, individual o co-construido, que permita acceder a una construcción disciplinar especializada. En tal sentido, aunque se pretenda tener apertura durante la clase, en algún momento el docente deberá asumir una postura con valor de verdad, por tanto, tendrá que existir un cierre de la clase o de la unidad al cual se le atribuya dicho valor.

A partir de nuestra propuesta de la red de COMPROMISO presentada en la figura anterior (Fig. 4.1.), pasaremos ahora a explicar el funcionamiento del subsistema de COMPROMISO desde su estructura global, a partir de las clases de Lengua y Literatura. En primer término señalaremos que en estas clases este subsistema aborda opciones para expandir o contraer el espacio dialógico. Esta situación permite incluir otras voces, diferentes a la del hablante principal, que suele ser el profesor, o algún estudiante que dialoga con el docente, con otros estudiantes, o con la clase completa. De manera que el sistema de COMPROMISO permite, al hablante en cuestión, negociar su posición respecto de las ideas tratadas o puestas en discusión o juicio por el hablante, quien realiza una propuesta o proposición dentro del contexto de la sala de clases. El tema en discusión suele ser el contenido de la negociación, las materias y/o conocimientos que se despliegan en las clases, o inclusive las propias apreciaciones o juicios que pudieren surgir del desarrollo de los géneros con los que se realiza la clase de Lengua y Literatura.

Pasaremos a revisar ahora la red de MONOGLOSIA, la que se presenta en la figura 4.2.

Figura 4. 2. Red de MONOGLOSIA detalle



4.1.1. Instancias de MONOGLOSIA en clases de Lengua y Literatura

La primera opción que tiene un hablante en la clase de lengua es determinar si empleará una estructura monoglósica o heteroglósica. La estructura monoglósica permitirá señalar una afirmación determinante, que puede servir tanto para iniciar la negociación de un contenido por parte del docente, como también, puede servir para que el estudiante responda con una afirmación a la pregunta que ha realizado el profesor. De igual manera, puede ser una respuesta a lo que planteara o discutiera un estudiante ante todo su curso, o con algún compañero, o con el propio docente. En cualquiera de los casos antes señalados, la estructura monoglósica buscará instalar un contenido, a través de una –proposición- que se da, por cierta, y que no es discutible;

ya que, la información contenida por dicha proposición opera como información dada. Tal como señala White (2010) al distinguir dos tipos de formulaciones monoglósicas. Las que representan una formulación en discusión y que denomina Aserciones, y aquellas que se presentan como dadas y no argumentables y que denominada Presunciones. No obstante, en el desarrollo de la clase, es muy distinto que el docente al iniciar la interacción instale proposiciones no argumentables, sin previa participación, en un diálogo o discusión con sus estudiantes. Por el contrario, se puede acceder a la elaboración no argumentable, o no discutible una vez que ya se ha reflexionado y discutido en la clase. La diferencia está entonces, sobre el momento en que el docente emplea este tipo de proposiciones.

Dado lo anterior, y en consideración de nuestra investigación es posible sostener que la instalación de la MONOGLOSIA es necesaria para ordenar los contenidos discutidos en las clases, o incluso después de preguntar por las creencias sobre un concepto, o después de discutir. Así, la clase requiere necesariamente una voz que ordene el discurso y establezca con qué contenido explícito se quedarán los estudiantes. Es importante destacar, que en toda clase se manifiesta la MONOGLOSIA, independiente del modelo didáctico o el enfoque que emplee el docente, pero efectivamente existirán distinciones sobre cómo y cuándo se emplea y qué uso le da el docente en la articulación de su clase. En este último punto estará la distinción sobre qué recursos emplea el profesor y cómo construye la negociación para la realización didáctica de su clase.

En relación a los recursos de MONOGLOSIA empleados, estos corresponden a denominadores comunes, es decir, la matriz básica tiende a ser una cláusula con proceso relacional (ser/son).

(Ejemplo 1)

P: **En el teatro <u>es</u> fundamental…(P3 Cl-1)**[14]

Como también pueden emplearse cláusulas con **se** impersonal.

(Ejemplo 2)

P: **El gran problema está en qué <u>se</u> entiende por la palabra lucro...**

(P3 C1-1)

A su vez, en un nivel de mayor delicadeza podemos separar aquellas emisiones que apuntan a la presentación de contenido temático y las que validan una Respuesta monoglósica como veremos a continuación.

[14] La nomenclatura presenta el profesor, el número de este. P1 corresponde al profesor de menor experiencia. P2 corresponde a la profesora con experiencia intermedia y P3 corresponde al profesor con experiencia avanzada. Cl corresponde a la clase, Cl1, es clase 1, Cl2, clase 2 y así sucesivamente. En este caso (P3-Cl-1) corresponde al Profesor 3, clase 1.

4.1.1.1.MONOGLOSIA de Contenido Temático

La MONOGLOSIA de Contenido Temático corresponde a una cláusula con proceso relacional del tipo "ser/son" y refiere a la exposición de contenidos que puede realizar tanto el docente o un estudiante durante una exposición o la realización de preguntas sobre el contenido.

Del mismo modo, la MONOGLOSIA de Contenido Temático puede realizarse como Exposición de Contenido Temático, como Respuesta Monoglósica que puede realizar un estudiante, o bien, un docente ante una pregunta no inducida por él, y que haya realizado un estudiante y, además, puede corresponder también a una pregunta del docente.

Exposición de Contenido Temático

(Ejemplo 3) (Exposición de Contenido Temático):

P: La correferencia es la igualdad de referente de dos elementos lingüísticos. (P3-Cl-4)

Respuesta de Contenido Temático

(Ejemplo 4) (Respuesta de Contenido 1):

P:[15] **¿Qué es lucro?**

E: Lucro es sacarle provecho a algo público. (P3-Cl-1)

(Ejemplo 5) (Pregunta de Contenido2):

P: ¿Qué es lucro?

E: Lucro es una farsa. (P3-Cl-1)

4.1.1.2. In/ validación de respuesta monoglósica

La in/validación de respuesta monoglósica opera después que se ha respondido una pregunta, y es realizada principalmente por el docente. Puede operar en sentido positivo como validación, o con sentido negativo como invalidación, en cuyo caso puede ser una afirmación directa o aclaración del error, en la que se emplea una cláusula declarativa afirmativa.

(Ejemplo 6) (Validación de Respuesta Monoglósica):

110.[16] **P ¿Qué diferencias o qué semejanzas hay en las dos definiciones de los compañeros? Hasta acá.**

111. ME El dinero.

112. P <u>Es un componente que les va a unir, el dinero. (P3-Cl-1)</u>

(Ejemplo 7) (invalidación de respuesta monoglósica):

[15] Señalética; P: corresponde al Profesor; E: corresponde al estudiante.

[16] En estos ejemplos se agrega el número de interacción de la clase correspondiente.

441. P Hay una BASE ¿esencialmente de EXPOSITIVA o ARGUMENTATIVA?

442. ME ARGUMENTATIVA.

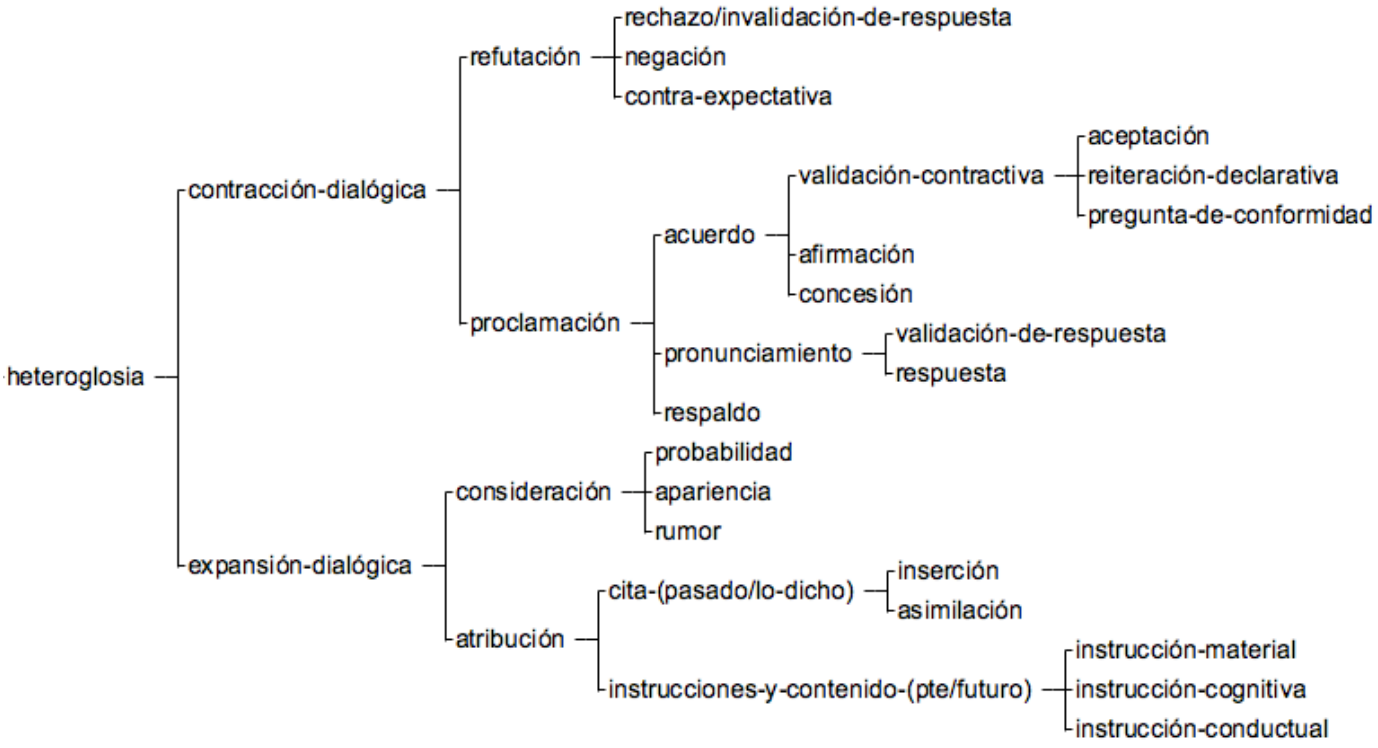
443. ME ARGUMENTATIVA.

444. NE EXPOSITIVA.

445. P <u>A ver, arguméntenos (P3-Cl-1)</u>

A continuación, en la figura siguiente, presentaremos la red sistémica específica de HETEROGLOSIA.

Figura 4. 3. Red de HETEROGLOSIA detalle.



4.1.2. Instancias de HETEROGLOSIA en clases de Lengua y Literatura

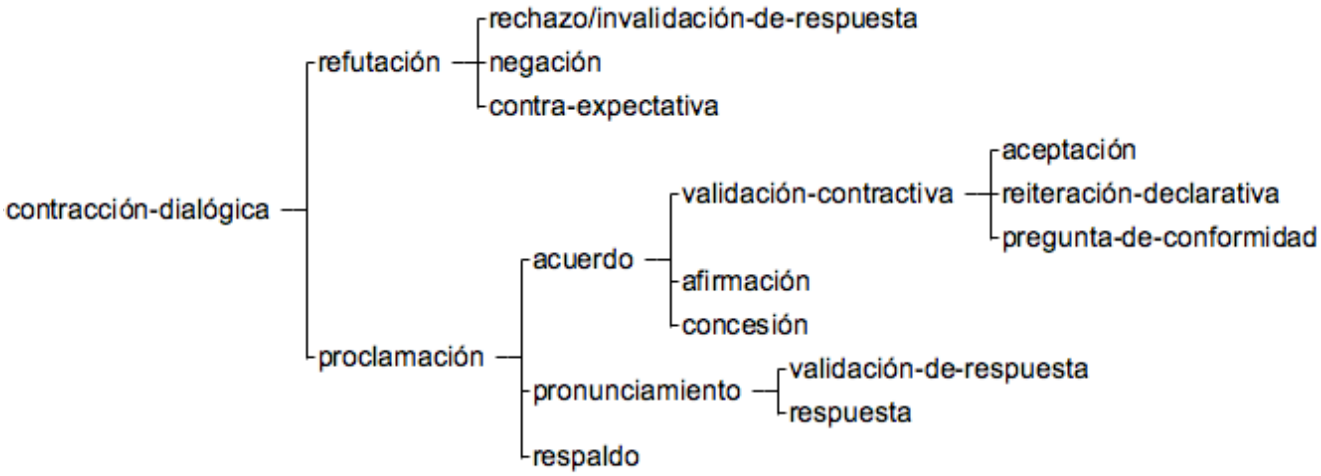
La HETEROGLOSIA es la manifestación explícita de la dialogicidad. No obstante, sus ejes de contracción y expansión corresponden a lineamientos con diferencias de grado entre sí, por un lado, la Contracción dialógica restringe los alcances de posiciones alternativas y, por otro, la expansión dialógica facilita que los hablantes no se presenten como directamente responsables de las evaluaciones que producen.

La perspectiva heteroglósica implica que los intercambios discursivos de los hablantes sean considerados como constructos de cultura que se vinculan necesariamente con otros constructos de cultura, por lo que, necesariamente se construyen haciendo referencia a otras voces. De esta manera, los intercambios refieren, reconocen, responden, desafían, refutan, aceptan, comparten puntos, rechazan visiones, restringen aspectos, aceptan con restricciones, etc.,

aquellos contenidos referenciales de la experiencia que intercambian con otras voces existentes en la cultura y, por cierto, existentes también dentro de la sala de clases. Lo que anteriormente hemos planteado da cuenta que los géneros que se realizan en las clases de Lengua y de Literatura corresponden a construcciones sociosemióticas insertas en el contexto situacional de la escuela y de la cultura, que circulan dentro de lo que significa y representa realizar clases de Lengua y Literatura.

Comenzaremos con la revisión y análisis de la red de COMPROMISO de contracción dialógica, dentro de la HETEROGLOSIA.

Figura 4. 4. Red sistémica de HETEROGLOSIA Contracción Dialógica.



4.1.2.1.Instancias de Contracción dialógica en clases de Lengua y Literatura

La Contracción dialógica se expresa por medio de tres recursos, el de Refutación que opera como polaridad negativa, principalmente; el de Contracción y el de Proclamación. La Contracción dialógica sirve tanto para validar una posición discursiva, a través, de la Proclamación y su repertorio de recursos. Como también, sirve para invalidar una postura, a través de la Refutación, que cuenta con un repertorio de tres recursos muy potentes para desarrollar dicha tarea.

(i). Refutación

El recurso de refutación se organiza en tres opciones, la de Rechazo o invalidación de respuesta, la de Negación y la de Contra-expectativa. En cualquiera de los tres casos son utilizadas como Contra-respuesta del docente a una respuesta que ha realizado un estudiante.

Dado que, el ejercicio de la docencia en aula implica tener que refutar las respuestas erradas que pueda darnos un estudiante. Entonces, es relevante identificar en este punto la frecuencia de uso del recurso y en qué medida su uso facilita o no el desarrollo de la clase. Al igual que el caso de la MONOGLOSIA, el uso de este recurso no hace que un docente pueda ser identificado como opuesto al diálogo, sino que da cuenta de cómo el profesor restringe procesos

o contenidos que pudieran estar siendo adquiridos de manera inadecuada y, por cierto, permite desarrollar dicha regulación. La identificación completa de una clase con este tipo de interacciones, desde el docente hacia los estudiantes, daría cuenta, probablemente de una acción negociadora inhibidora y limitante de la participación futura de los alumnos.

En cuanto a los recursos específicos es relevante señalar que la Refutación puede ser tanto explícita y abierta, como también puede estar apoyada con el potencial de un modo semiótico distinto al verbal oral. En dicho caso se asociaría a otras modalidades tales como la gestualidad, el tono de la voz, entre otras posibilidades de co-utilización de recursos multimodales.

a. Rechazo/invalidación de respuesta

Este recurso consiste en la modificación de la función de Modo, si la respuesta del estudiante fue emitida como cláusula declarativa, el docente evalúa dicha respuesta y responde con la reiteración de la respuesta del estudiante, pero modifica el modo declarativo de la versión de la respuesta original dada por el estudiante, ya sea, por el modo interrogativo, o por el exclamativo. En ambos casos se corresponde con un acto de habla indirecto[17] de parte del profesor, al producir un rechazo por invalidación de respuesta.

(Ejemplo 8)

P: ¿Qué les pareció el personaje del Kike?

ME: Inocente.

ME. Inocente.

P: ¿Inocente? (P3-Cl-3)

b. Negación

El segundo recurso de Refutación corresponde a la negación abierta o explícita.

(Ejemplo 9) Negación:

P: ¿Qué es el lucro?

E: Lucro es una farsa.

P: No. (P3-Cl-1)

c. Contraexpectativa

La Contraexpectativa es un recurso que en apariencia puede ser empleado como validación o evaluación positiva de un aspecto y rechazo por el otro. La Contraexpectativa ha sido definida por Martin & White (2005) como aquellas proposiciones que reemplazan o

[17] Acto de habla indirecto, siguiendo a Searle (1991): corresponde a un acto de habla en el que lo dicho no coincide con lo que se intenciona por el hablante, es decir, opera un mensaje indirecto entre lo dicho y la intencionalidad que no coincide con el sentido literal que aporta lo dicho por el hablante.

suplantan a otra, por lo que contravienen una proposición que involucra una posible expectativa. Las contraexpectativas se realizan por medio del uso de conectores como: "*Aunque, sin embargo, no obstante, pero, a pesar"*; y por medio de adverbios como: "*sorprendentemente, incluso, solamente, todavía, empero"*; o expresiones como: "*contra todo pronóstico, nadie hubiese pensado que, contrariamente a lo esperado*," entre otras.

(Ejemplo 10) Caso Contraexpectativa 1

283. P: Yo encuentro Javi que lo hiciste súper bien, pero leíste mucho.

284. E: Yo me lo sabía//. (P1-Cl-3)

(Ejemplo 11) Caso Contraexpectativa 2

289. P: Yo creo que tu desarrollo fue súper bueno, aunque hubo, yo creo, unos errores como bien, como de concepto o de percibir el OBJETO.

(P1-Cl-3)

A su vez, en el ejemplo anterior (nº11) podemos observar, cómo se articula el COMPROMISO de Contracción dialógica de aprobación por Proclamación, de acuerdo con la validación de aceptación en la primera cláusula, y luego en la segunda cláusula se presenta el Rechazo, produciéndose la Contraexpectativa, en dicho sentido el valor de la interacción debe ser la de la cláusula completa y no una parte de ella.

De igual manera, es relevante destacar cómo, incluso entre los dos casos que ocurren en la misma clase, el profesor primero realiza un JUICIO a la persona; y en la segunda interacción evalúa un producto semiótico construido, que es la presentación de la estudiante. En este segundo caso, el profesor nominaliza la presentación, por tanto, se resguarda a la persona de la estudiante: sin embargo, se mantiene el rechazo y la construcción de la Contraexpectativa del primer caso. Así, el cambio se produjo entre el recurso de juicio a la persona, y una apreciación, hecha a un producto, en este caso la presentación de la estudiante:

(Ejemplo 12)

P: ¿Qué es el lucro?

E: Lucro es una farsa.

P: ¿Una farsa? (P3-Cl-1)

Es una manera de salvar la orientación del estudiante por querer responder, invalidando su respuesta, pero intentando resguardar la motivación del mismo por participar de la clase.

(Ejemplo 13)

P: ¿Qué es el lucro?

E: Lucro es una farsa.

P: <u>Aunque su respuesta no es correcta</u>, tiene algo de cierta…<u>(P3-Cl-1)</u>

En cuanto al segundo recurso de Contracción dialógica, la Proclamación opera en dos frentes. En el primero como mecanismo de validación positiva por parte del profesor, en relación a las respuestas que entregan los estudiantes durante la clase. Y en el segundo, como respuesta por Validación o Invalidación de parte de los estudiantes, sobre aquello que pregunta el profesor/a. En ambos casos se emplean verbos de evidencialidad ("mostrar, aparecer, demostrar, dar cuenta")[18] y trabajo con las fuentes de información. Se constituye con tres matices. El primero de ellos es el Acuerdo que opera como Afirmación, el segundo es el de Pronunciamiento y el tercero es el de Respaldo, estos dos últimos pueden servir tanto para afirmar, como para negar.

(ii). Proclamación

Los recursos de Proclamación por ser una Contracción dialógica, restringen posturas, pero a diferencia de la Refutación, las proclamaciones restringen para favorecer y validar la postura evaluada, a modo de retroalimentación. Esto ocurre tanto en los diversos recursos del tipo Acuerdo, como en los de Pronunciamiento y, en los de Respaldo.

a. Acuerdo

El Acuerdo se construye, a través de la validación de respuesta por contracción, por Afirmación o por Concesión.

(Ejemplo 14) (Afirmación):

E: Profe, ¿cuál es el significado de antología?, profe, ¿cuál es el significado de antología?

P: ¿De antología? (). Por ejemplo, la antología poética del año dos mil, son todos los TEXTOS de autores que () el año dos mil. "Es una selección de textos".

E: Ya. Entiendo (P1-Cl-3)

(i) Validación contractiva

La validación de respuesta por Contracción se organiza por medio de tres recursos, estos son la Aceptación, la Reiteración declarativa de la respuesta del estudiante y la Pregunta de conformidad.

1. Aceptación

(Ejemplo 15) (Aceptación):

P: ¿Qué es el lucro?

[18] Ejemplo de verbos de evidencialidad que forman parte del corpus de las clases de esta investigación. La evidencialidad es un rasgo gramatical que funciona a partir del uso obligado de ciertos morfemas o marcas que muestran el tipo de fuente de origen de la información dada en una cláusula.

E: Sacar provecho de algo público.

P: <u>Ya. (P3-Cl-1)</u>

2. Reiteración declarativa

(Ejemplo 16) (Reiteración declarativa):

P: ¿Qué es el lucro?

E: Sacar provecho de algo público.

P: <u>Sacar provecho de algo público. (P3-Cl-1)</u>

3. Pregunta de conformidad

(Ejemplo 17) (Pregunta de conformidad):

P: ¿Qué es el lucro?

E: Sacar provecho de algo público.

<u>P: Vale (P3-Cl-1)</u>

(ii) Acuerdo por afirmación

El Acuerdo por afirmación se construye por el empleo de grupos adverbiales que permiten validar de manera indirecta la respuesta del estudiante.

(Ejemplo 18) (Afirmación):

P: ¿Qué es el lucro?

E: Sacar provecho de algo público.

<u>P: Por supuesto. (P3-Cl-1)</u>

(iii) Acuerdo por concesión

El Acuerdo por concesión se construye por el empleo de grupos adverbiales o grupos verbales referidos a verbos relacionales verbales (de decir) de afirmación que permiten validar de manera indirecta la respuesta del estudiante.

(Ejemplo 19) Ejemplo (Afirmación):

P: ¿Qué es el lucro?

E: Sacar provecho de algo público.

P: Seguro (P3-Cl-1)

b. Pronunciamiento

El segundo componente de la Proclamación es el Pronunciamiento, el cual también opera como mecanismo de evaluación de las respuestas que entregan los estudiantes, y que además permite construir respuestas positivas o negativas, como ya señalamos. Se construye con verbos relacionales que validan positivamente una respuesta e involucran a los participantes de la interacción.

(i) Validación de respuesta

(Ejemplo 20) (Pronunciamiento como validación de respuesta):

P: ¿Qué es el lucro?

E: Sacar provecho de algo público.

P: De acuerdo. (P3-Cl-1)

(ii) Respuesta

(Ejemplo 21) (Pronunciamiento como respuesta):

P Chicos, la pregunta es, ¿Qué actitud-actitud lírica está presente en ese poema?, ¿qué actitud lírica podemos encontrar?
ME enunciativa/.
ME //enunciativa.
P ¿Por qué podría ser enunciativa?
ME Porque está // describiendo.
NE //Da //detalles.
NE //Está describiendo una situación.
NE Está describiendo un lugar.
P Ya...está describiendo una situación. (P2-Cl-1)[19]

c. Respaldo

El tercer recurso o componente de la Proclamación es el Respaldo, el que opera como mecanismo argumentativo validador sobre respuestas positivas o negativas en la exposición de un

[19] Señalética; P: Profesora; ME: Muchos estudiantes; NE: Nuevo estudiante que inicia diálogo o responde. (P2: Profesora 2; Cl-1: Clase 1).

contenido que está siendo negociado y que puede referir tanto al contenido de un texto, como a la opinión o comentario de un tercero que está siendo validado principalmente por el docente.

(Ejemplo 22) (Respaldo):

P: ¿Hay más de un tipo de lucro?

E: Nosotros pensamos que hay un lucro bueno y un lucro malo.

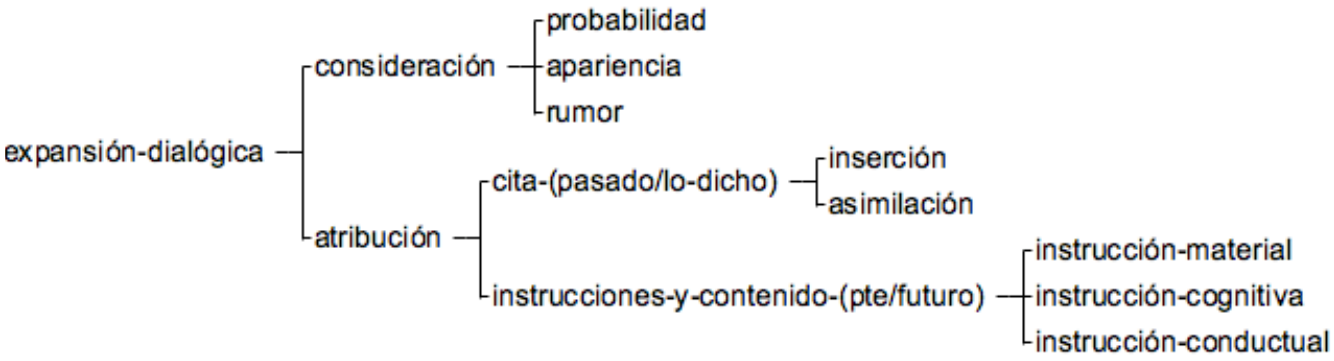
P: Sus compañeros logran dar cuenta de que no existe un solo tipo de lucro.

(P3-Cl-1)

Presentaremos ahora las instancias de Expansión dialógica a partir de la red sistémica propuesta para ello.

4.1.2.2.Instancias de Expansión dialógica en clases de Lengua y Literatura

Figura 4. 5. Red sistémica de Expansión Dialógica.



En cuanto a la Expansión dialógica, como dijimos anteriormente, permite que los hablantes emitan juicios de los que no son responsables directos, pero que pueden presentar con diferentes fines. El primero de ellos corresponde a la Consideración que permite abrir posiciones dialógicas alternativas y, el segundo corresponde a la Atribución que permite tomar distancia de los juicios mencionados.

i) Consideración

La Consideración emplea recursos léxicogramaticales como -la modalización, -la polaridad afirmativa y negativa, -léxico actitudinal, -proyecciones verbales y mentales en primera persona plural y singular. La Consideración se organiza en tres componentes, la Probabilidad, la Apariencia y el Rumor. En ninguno de los tres casos se manifiesta lo sostenido, pero cada uno en distinto grado permite generar dudas sobre los contenidos puestos en negociación entre los hablantes. Lo que dentro de la clase de lengua, abre la posibilidad de opinar o argumentar, sin validar, pero a su vez, sin deslegitimar totalmente, los juicios emitidos frente a un contenido en negociación.

a. Probabilidad

El primer recurso de Consideración, la Probabilidad, permite abrirse a una respuesta sin deslegitimar la opinión de un estudiante que ha respondido a una pregunta del docente. O bien, permite al docente, no validar inmediatamente una respuesta, la cual puede ser correcta, abriendo la discusión al resto del curso, ya que, si responde inmediatamente cierra la posibilidad de negociar el conocimiento y disminuye la generación de oportunidades de aprendizaje en la interacción dentro de la clase. Entre los recursos específicos empleados de modalización aparecen estructuras con verbos modales tales como: *"Es probable, es posible, podría ser, creo que y preguntas de posibilidad"*.

Caso 1 a) como posibilidad heteroglósica para generar preguntas

(Ejemplo 23)

P ¿Kike <u>sería</u> un personaje redondo [20]o un personaje plano?

ME plano//

ME //redondo

Caso 1 b) como construcción de pregunta y/o evaluación del docente a la respuesta del estudiante

Pregunta de profesor

(Ejemplo 24)

P : ¿Alguien <u>puede</u> fundamentar lo que dice Carolina, tanto para validar lo que ella dice o para refutar lo que ella está diciendo?

P: Pero sin, sin argumentos que la invaliden a ella, sino qué argumentos desde los contenidos.

P : ¿<u>Estaría bien</u> lo que ella dice?, sí, no, ¿por qué?

Respuesta de estudiante

ME[21]: No.

NE: Lo que pasa, es que no entiendo. Quizás estoy confundida, pero ¿es lo mismo?, sería argumentativo porque claro, tiene respaldo y está dando opinión todo el rato, entonces es argumentativo.

[20] Las mayúsculas de algunas palabras de estas transcripciones de clases obedecen a la nomenclatura planteada en que las palabras de especialidad o términos deben destacarse con mayúscula en la transcripción, esto con el fin de facilitar la identificación de contenidos en discusión.

[21] Señalética; ME: corresponde a muchos estudiantes hablando a coro; NE: Nuevo estudiante iniciando intervención oral.

Evaluación del docente en que se valida parte de la respuesta, o bien no se corta el discurso.

P: <u>Ya.</u>

Caso 2 (como explicación o informe)

a) <u>de parte del profesor al presentar los contenidos</u>

(Ejemplo 25) [22]

P: Vamos a la pregunta seis, y mi pregunta, clara y textualmente,

P: ¿Cuál es el propósito del autor de la carta?

P: Te escucho, a ver.

NE Es la de su desacuerdo con el lucro.

P: ¿<u>Estamos</u> de acuerdo con el José?

NE: No.

P: Préstame atención en lo siguiente. Préstenme atención con esto, que es muy importante.

P: <u>Si yo digo que el propósito es manifestar su desacuerdo con que se discuta sobre educación, estoy asumiendo algo. Estoy asumiendo que es argumentativo, porque digo, manifestar su desacuerdo. Eso, tiene que ver con argumentación.</u>

b)1 o de un estudiante cuando presenta una exposición ante el curso

(Ejemplo 26)

E1: Lee.

Pr (NE)[23] Cuando Alexis anotó un gol todo Chile saltó y gritó.

Pr (NE) ¿Por qué la gente de Chile saltó y gritó?

Pr (NE) Por la alegría que sintieron cuando Chile adelantó por un gol a Argentina.

EE1:[24] *O sea, no lo dice textual, pero <u>uno</u> <u>lo puede</u> deducir, porque hay unas marcas textuales que lo avalan, que lo ayudan.

b)2 o de un estudiante cuando presenta una exposición ante el curso

(Ejemplo 27)

EE2: //Alguien tiene una pregunta

EE2: La ()

NE: Yo tengo una pregunta.

[22] Interacción de negociación de conocimientos.

[23] Señalética; Pr: corresponde a la lectura que hace un estudiante desde la imagen proyectada en la pizarra; (NE): corresponde al estudiante nuevo, que inicia un intercambio o diálogo, en este caso la lectura de las textos proyectados.

[24] Señalética; EE1: corresponde a varios estudiantes.

E: ¿El protagonista puede ser una o más personas?

EE2: El protagonista se supone que el protagonista ()¿ pueden ser más personas?

NE: Sí, ¿una o más personas?

EE2: La verdad es que puede- yo encuentro que puede ser uno, porque el antagonista () en una nueva persona como pasaba en, en/

NE: // La nona/

NE: // No, no la Nona.

El segundo recurso de Consideración es la Apariencia que emplea recursos tales como: **pareciera, está claro que…, definitivamente.**

Al igual que la probabilidad con caso 1 y caso 2

b. Apariencia

(Ejemplo 28)

P: Isra, eh, ¿te diste cuenta que cuando calmaste, te calmaste un poquito, pensante en lo que decías, pareciera ser de que esto fluía más?

P: Como que uno, ya está con una sensación de que, el expositor quiere, sólo espera que esto termine pronto, ¿ya? (P2-Cl-3)

El segundo recursos de Consideración es la Apariencia,

c. Rumor

El tercer recurso de consideración es el rumor, en el que se emplean ítems léxicos tales como: **supuestamente, según se dice, su supuesta.**

Al igual que la probabilidad con caso 1 y caso 2

(Ejemplo 29)

E: Según dijeron en la radio hoy no llovería.

ii) Atribución

En cuanto al segundo componente de recursos de Expansión dialógica, la Atribución apunta a la presentación de conocimientos en que se reconoce la voz de origen, pero de la cual se toma distancia. Los principales recursos léxicogramaticales empleados corresponden a -Proyecciones mentales y verbales (*"pensó que, dijo que, recordó que"*), -variación de los grados de compromiso según los tipos de procesos verbales empleados. La distinción tipológica básica que encontramos responde a aquellas Atribuciones sobre lo dicho en intercambios anteriores o que apuntan a contenidos o conocimientos previos. Estos casos operan sobre emisiones verbales, dichos o argumentos que están en el pasado, y atribuciones sobre el presente o el futuro. Estas últimas operan sobre emisiones de intercambios enunciadas sobre lo que se está diciendo, o que se anticipa a lo que será dicho durante la misma clase en que se realiza la negociación discursiva.

a. Pasado/ lo dicho

Los recursos estructurados en el pasado, o lo ya dicho, son organizados en citas directas conocidas como Inserción, y citas indirectas conocidas como Asimilación. La Inserción emplea grupos verbales con cláusulas que se apoyan en verbos de decir, con proyecciones verbales.

(i) Inserción

(Ejemplo 30) [25]

P: Allende dijo: Mucho más temprano que tarde se abrirán la grandes Alamedas por donde pase el hombre libre […]

(ii) Asimilación

(Ejemplo 31)

P: Saussure sostuvo que el lenguaje era heteróclito, es decir, a caballo entre…

b. Presente/ futuro: instrucciones y contenido

Los recursos estructurados en el presente o el futuro se organizan en lo que hemos denominado Instrucciones y contenido[26]. La categoría Instrucciones y contenido apunta, ya sea, a dar instrucciones y contenidos sobre lo que se debe realizar en el plano material y cognitivo para cumplir, por ejemplo con una tarea, como también puede ser una conducta procedimental dada por el contexto de la clase. Además, puede operar como respuestas a preguntas previamente solicitadas por el docente o los estudiantes a su interlocutor. Esta se construye como proyección mental de una orden o instrucción en la cual el estudiante debe responder con un proceso verbal, o con una acción material. En el caso de Seguimiento de Instrucción o explicación, el estudiante debe guiarse por la proyección mental solicitada como orden por parte del profesor. Ambos casos

[25] Los ejemplos 29, 30 y 31 fueron creados ad-hoc para cubrir los casos de inserción y asimilación.

[26] Las instrucciones y contenido originalmente la habíamos denominado Apertura de Instrucciones y Contenido.

corresponden a anticipaciones que deben ser seguidas por el estudiante, tanto de manera mental, como en otros casos, inclusive, se deben traducir en acciones materiales a realizar por los estudiantes durante la clase. Finalmente, podemos organizar entonces tres tipos de instrucciones: las materiales, las cognitivas y las conductuales.

(Ejemplo 32) Instrucción material y cognitiva:

P: **En este caso necesito que pongan mucha atención a lo que explicaré**. (material)

P: **Fíjense que voy a cambiar la pregunta**. (cognitiva) **(P3-Cl-1)**

(Ejemplo 33) Instrucción cognitiva:

P: ¿Qué te hizo deducir a ti que era una mujer // mariposa de sueños, te pareces a mi alma? ¿Qué te hizo deducir a ti eso? Darle un rol femenino. (P2-Cl-2)

(Ejemplo 34) Instrucción conductual

(Contexto de la intervención docente: al finalizar la presentación oral de Israel ante el curso, la profesora le señala al curso para dar cierre a la exposición)

P: Un aplauso para Israel. (Estudiantes aplauden y felicitan a su compañero**)**

Pasaremos ahora a la presentación de nuestra propuesta que corresponde al segundo punto de este capítulo referido a la Negociación e Interacción en clases de Lengua y Literatura.

4.2. Propuesta de Negociación e Interacción

El ciclo de fases propuesto por Rose & Martin (2012) y abordado por Rose (2014) plantea la existencia de solo cinco fases en el ciclo de interacción. Para nuestro trabajo hemos encontrado un sexto componente. Esta etapa extra, que hemos denominado Refocalización, cumple una función relevante en el proceso mismo de Negociación. La etapa en cuestión se ubicaría después de la Respuesta a la Tarea (RAT), elaborada por el estudiante, pero antes de la Evaluación. Dicha etapa tendría por finalidad dilatar la entrega de una Evaluación definitiva y permitiría negociar el aprendizaje, más allá de una simple relación del tipo causa-efecto, ya que aportaría a la Evaluación, inmediatamente después de la RAT. De esta forma, se generarían mayores oportunidades de aprendizaje y de Negociación de los conocimientos. Asimismo, la RAT entregada sería evaluada y/o discutida por otro estudiante, o por el colectivo de estudiantes que constituye la clase. Esta acción, aumentaría las oportunidades de participación del curso completo. En dicho caso la tarea del profesor no se reduciría a la entrega de aprobaciones o rechazos (Refutaciones o Proclamaciones, en el subsistema de COMPROMISO) sobre las respuestas aportadas por los estudiantes, sino que, permitiría negociar y poner a prueba los conocimientos de los alumnos, mediante un mecanismo más complejo, pero que estaría centrado en el desarrollo de sus aprendizajes.

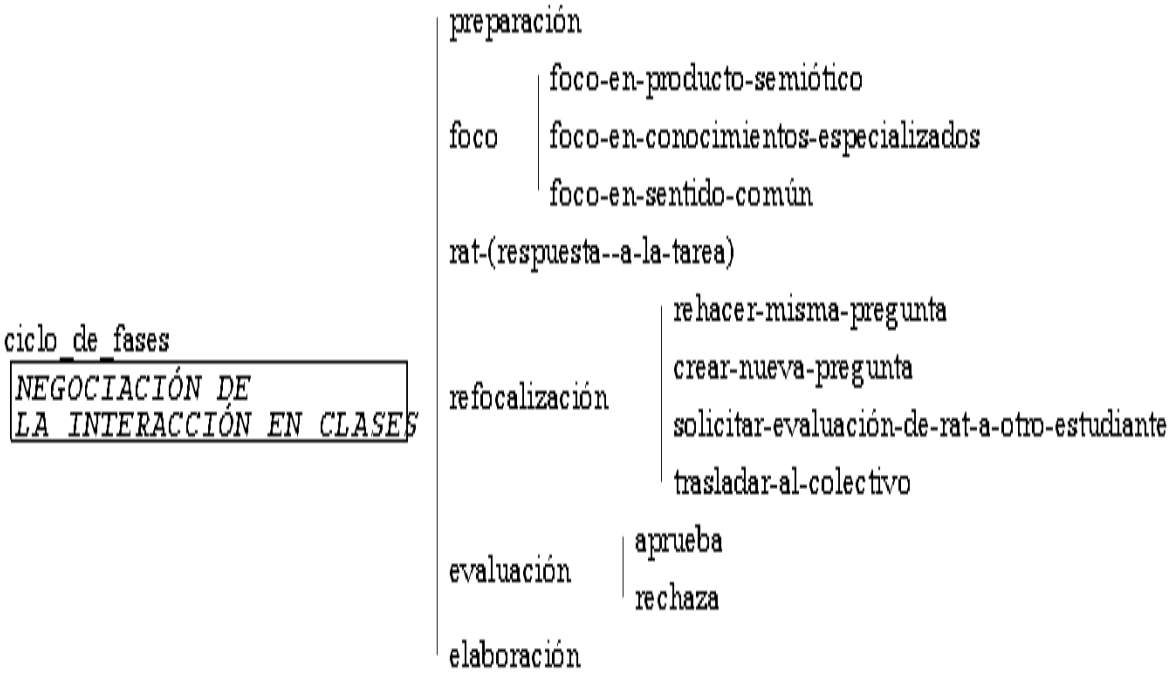
La red que presentamos a continuación en la figura 4.6. da cuenta de la propuesta que incorpora un sexto elemento al proceso de Negociación planteado por Rose & Martin (2012) y Rose (2014). Además, se han incorporado principalmente, con detalles de delicadeza, las etapas de Foco y Refocalización.

En el caso del Foco se consideran tres componentes, el primero referido al abordaje del análisis o referencia a un producto semiótico; el segundo, referido a la reflexión sobre conocimientos especializados; y el tercero, referido al sentido común.

En el caso de la Refocalización se contemplan cuatro opciones para negociar, la primera consiste en rehacer la pregunta, ya sea, modificando referencias más cercanas al estudiante; la segunda, a partir de la creación de una nueva pregunta que facilite el proceso de comprensión de la tarea; la tercera, a partir de la solicitud de evaluación de la RAT a otro estudiante; y la cuarta, a partir del traslado de la pregunta al colectivo del curso.

Los demás componentes se mantienen de la misma manera en que fueron propuestos por Rose & Martin (2012) y Rose (2014), respectivamente:

Figura 4. 6. Red sistémica de Negociación de interacción en clases de Lengua y Literatura, a partir de Rose & Martin (2012) y Rose (2014:16).



Pasamos ahora a definir cada uno de los componentes de la propuesta en cuestión. La Preparación como ya dijimos permite orientar temáticamente los intercambios de conocimientos puestos en negociación. El Foco corresponde a la asignación de la tarea que debe ser desarrollada. Las opciones posibles del Foco apuntan a centrarse en un producto semiótico, en conocimientos especializados o en el sentido común como fuentes de conocimiento sobre la que debe basarse la tarea asignada.

La RAT es la respuesta a la tarea que elabora el estudiante principalmente, recordemos que si el estudiante realiza una pregunta verdadera el docente tendrá que desarrollar la RAT.

La Refocalización es opcional y no obligatoria, depende del manejo de negociación de conocimientos que realice el docente, por tanto, su presencia facilita los procesos, pero no es propia de todos los profesores. En cuanto a la utilización de la Refocalización (REF) va del uso más simple e inexperto, al uso más complejo de la misma, es decir, la REF puede ser empleada para rehacer una misma pregunta, a fin de reposicionar o retomar el tema en discusión, como también puede implicar crear una nueva pregunta, porque se avanzó en el tema y ya no sirve la pregunta anterior, porque el profesor no fue claro, o porque los estudiantes no entendieron la pregunta previa, ya sea anterior o inicial. De igual manera, la REF sirve para solicitar la evaluación de la RAT a otro estudiante, con el fin de mantener la participación y la interacción en la clase, a fin de vincular al curso completo en la actividad. Asimismo, la REF sirve para trasladar al colectivo del curso, una pregunta realizada originalmente a un estudiante, en virtud de que cualquiera pueda responder la pregunta en cuestión. A continuación se presenta la tabla 4.1. que

contiene una interacción de aula analizada con los componentes de la Negociación e Interacción propuestos.

Tabla 4. 1. Ejemplo de Negociación de intercambios

145. P dC1 (Foco) ¿Qué significa descomponer? ( ) 146. P =dC1 (Foco) ¿Qué significa?	dC 1	Profesor-Clase	FOCO	Foco en sentido común
147. EN C2 (Rat) Separar	C2	Estudiante-Profesor	RAT	Identificación en el conocimiento SC
148. P C1 (Eval+) Separar	C1	Profesor-Estudiante*	EVALUACIÓN	Reiteración
149. P C1 Ret (Ref) ¿Qué más?	C1	Profesor-Clase	REFOCALIZACIÓN	Rehacer pregunta
150. EN C2 (Rat) (Fragmentar)	C2	Estudiante-Profesor	RAT	Identificación en el conocimiento SC
151. P C1 (Eval/Elab) ¡Fragmentar! Separar, fragmentar.	C1	Profesor-Clase	EVALUACIÓN/ELABORACIÓN	Eval reiteración Elab nombrar respuestas correctas

La Evaluación permite en definitiva aprobar o rechazar la RAT que se ha presentado. La ELABORACIÓN, como ya hemos señalado, permite orientar y centralizar la negociación de aprendizajes en un sentido más general o amplio.

A continuación mostraremos el análisis de identificación de la propuesta en un ejemplo tomado de nuestro corpus de análisis. En la tabla 4.2. se presenta el sistema de notación propuesto para la interacción en aula.

Tabla 4. 2. Notación de participantes en la interacción en el aula

Notación:	C1: Conocedor 1
Prep/ Preparación: etapa de Preparación	C2: Conocedor 2
Foco: etapa de Foco	P: corresponde al profesor
Rat: etapa de respuesta a la tarea	NE: corresponde a Nuevo Estudiante
Eval: etapa de evaluación.	ME: corresponde a muchos estudiantes a la vez

En adelante presentaremos un ejemplo de interacción analizado con la grilla de análisis propuesta.

(Ejemplo 35):

231.	P	Da1	(Preparación)	A ver, Germán, tienes que subir el volumen de tu lectura, y los demás // guardar un silencio más profundo, porque él tiene una voz bajita. Ya, vamos.
232.	NE	Da2	(Preparación)	//Callarse.

233.	NE	C2	(Preparación)	() al medio de nuestra () y cerraron la puerta () delante de ser ().
234.	P	C1	(Foco)	Listo. Primero, identifiquemos ¿En qué PERSONA está escrito este TEXTO POÉTICO?
235.	NE	C2	(Rat)	()
236.	P	C1	(Foco)	¿Por qué PROTAGONISTA? ese es tipo de NARRADOR.
237.	P	C1	(Foco)	¿En qué PERSONA// está escrito?
238.	NE	C2	(Rat)	//En primera.
239.	ME	C2	(Rat)	En primera.
240.	ME	C2	(Rat)	En primera.
241.	P	C1	(Eval)	En primera persona//¿Ya?.

Antes de dar cierre a este capítulo dedicado al análisis de COMPROMISO y a nuestra propuesta de Negociación e Interacción en clases de Lengua y Literatura, es importante destacar la relevancia de ambas propuestas que hemos planteado.

En relación a la propuesta de análisis de los recursos de COMPROMISO desplegados en la clase de Lengua y Literatura en educación media es importante destacar la relevancia que implica elaborar de manera formal y con este nivel de detalle los recursos de COMPROMISO. Con estos primeros resultados analíticos esperamos comprender de mejor manera el desarrollo de las clases de Lengua y de Literatura dentro de la sala de clases. La pretensión ha sido categorizar y clasificar componentes gramaticales propios de la realidad de aula, con el fin de contar con un rico análisis sobre el funcionamiento de los recursos semánticos ligados a estrategias retórico comunicativas efectivas. Esperamos con estos primeros resultados aportar al desarrollo de los procesos de formación inicial docente, con recursos precisos y definiciones con base y sustento lingüístico. Confiamos que este desarrollo iniciado, podrá convertirse en un aporte para la elaboración de propuestas eficientes y concretas.

En relación a la propuesta de análisis de Negociación e Intercambio en el aula nuestra propuesta surgió durante el transcurso de esta investigación, hasta concitar nuestro interés debido a la necesidad de dar cuenta de la organización de los intercambios, en particular, en la búsqueda de la superación de los modelos tradicionales de intercambio en el aula (-pregunta/respuesta o pregunta/respuesta/retroalimentación-, IR o IRF). Igualmente, entendemos también que este nuevo modelo de intercambios en el aula corresponde a una propuesta y, por tanto, requiere ser analizada tanto con profesores en ejercicio, como con profesores en formación, para revisar en detalle sus posibilidades de aplicación concreta para el trabajo de análisis en situación de aula, con el fin de validar su pertinencia y por supuesto, revisar la posibilidad de mejoramiento. Solo

hemos querido dar cuenta de cómo esta muestra de análisis con un corpus acotado, como el que hemos presentado, puede constituirse como un aporte relevante en futuras investigaciones que atiendan el análisis de intercambios o negociación en el aula.

En el capítulo cinco presentaremos el análisis de los géneros encontrados en las clases de Lengua y Literatura en educación secundaria.

CAPÍTULO 5: GÉNEROS UTILIZADOS EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN SECUNDARIA

CAPÍTULO 5: GÉNEROS UTILIZADOS EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN SECUNDARIA

El presente capítulo de análisis permite identificar las etapas y fases de cada uno de los ejemplos de los cuatro géneros encontrados en las clases de Lengua y de Literatura, pertenecientes a cada uno de los tres docentes con los que se trabajó en esta investigación.

El análisis fue realizado considerando los procesos verbales involucrados en el desarrollo de las interacciones y teniendo como eje el subsistema de COMPROMISO, además hemos incluido componentes de ACTITUD y GRADACIÓN del Sistema de VALORACIÓN que aportan a la explicación del cambio de fases o de etapas en los respectivos géneros.

Previo a la presentación de los géneros identificados en las clases de nuestro corpus de análisis hemos querido situar la oralidad y su rol en la clase de Lengua y Literatura. Para desarrollar este propósito consideramos relevante dar cuenta de dos aspectos referidos a las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2013, 2015). En primer término esta normativa legal sustentada en la Ley General de Educación (Ley 20370 o LGE/2009) y en los decretos nº614/2013 y nº369/2015, respectivamente, organiza el currículum escolar de la asignatura basada en el enfoque comunicativo que "busca desarrollar competencias comunicativas indispensables para la participación activa y responsable en la sociedad" (MINEDUC, 2013:31). Además, expresa y releva la función de la oralidad en la formación de los estudiantes de secundaria, principalmente desde su propósito que apunta a que sean "capaces de comunicarse en contextos públicos y formales, articulando su pensamiento de manera coherente y fundamentada"(íbid). De igual manera, se sostiene que los estudiantes "utilizan el diálogo para construir conocimientos, explorar ideas, persuadir a su interlocutor, llegar a acuerdos y trabajar en equipo"(íbid) con lo cual este enfoque releva el desarrollo de competencias comunicativas y géneros discursivos indispensables para el desarrollo de las personas y de la sociedad en su conjunto.

De manera que para MINEDUC:

> "el lenguaje oral es un elemento constitutivo de gran parte de los procesos de aprendizaje y, por este motivo, desarrollar habilidades de comunicación oral es clave para formar estudiantes autónomos, capaces de compartir y construir el conocimiento de una sociedad democrática" (MINEDUC, 2013:39).

Del mismo modo y si bien se reconoce la relevancia de la oralidad, se señala también en las mismas Bases Curriculares que esta área es una de las que presenta las mayores debilidades en su enseñanza.

El segundo punto que nos interesa relevar refiere a que las propias Bases Curriculares dan cuenta de la importancia de la oralidad dentro de la sala de clases, reconociendo que es la principal manera que emplean los docentes para transmitir conocimientos, y por ello, se señala

"el valor pedagógico de esta forma de interacción tanto para el desarrollo de la oralidad como de otras habilidades y contenidos" (MINEDUC, 2013:40), las que dependerán de la interacción que realice el docente con las preguntas que proponga a sus estudiantes. Del mismo modo, el desarrollo de los aprendizajes referidos a oralidad dentro del currículo de Lengua y Literatura se organizan en tres dimensiones: Comprensión oral, Diálogo y Discursos monologados.

La Comprensión oral en secundaria se constituye en Objetivos de aprendizaje que:

> "buscan formar estudiantes capaces de interpretar y evaluar la información escuchada, formarse una opinión sobre ella, construir nuevos conocimientos y reflexionar sobre la eficacia y pertinencia de los recursos usados por los hablantes" (MINEDUC, 2013:40).

La dimensión denominada Diálogo señala que "saber dialogar requiere manejar una serie de habilidades que permiten negociar significados o construir el conocimiento en colaboración con otros" (MINEDUC, 2013:40).

Aunque se valora el diálogo, se reconoce que si bien:

> "es uno de los principales medios de aprendizaje que posee el alumno, esto no se ha traducido necesariamente que se lo aborde como un objeto de aprendizaje en la sala de clases. Sin una adecuada planificación y estructura, las interacciones en el aula no garantizan un progreso cognitivo estable y compartido por todos los participantes. Por esta razón la clase de Lengua y Literatura debe ser el lugar privilegiado para que los estudiantes no solo aprendan otros conocimientos y habilidades por medio del diálogo, sino que también aprendan a dialogar abiertos a las ideas de otros y respetando a su interlocutor" (MINEDUC, 2013:40).

Las Bases Curriculares dan cuenta, justamente, de que si bien se reconoce la carencia referida al desarrollo de la oralidad y la importancia que posee para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, esto no ha sido suficiente para incluirla como objeto de aprendizaje en la sala de clases, ni tampoco del proceso formativo inicial docente. Recordemos que en el ámbito escolar por razones técnicas no se evalúa el desarrollo de la oralidad como aprendizaje en las diferentes mediciones nacionales que se basan en pruebas de papel y lápiz, aun cuando forma parte del currículum escolar. Esto se refleja también en la no existencia de Estándares de

Aprendizaje [27]de oralidad, la no consideración de evaluación de sus objetivos de aprendizaje en la prueba SIMCE[28]; ni tampoco en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).[29]

Por otra lado, el currículum de Lengua y Literatura en el Eje de Oralidad se ha centrado en dos facetas para el desarrollo de la dimensión del Diálogo, la primera referida a la capacidad de gestión de la conversación y la segunda ligada a la habilidad para argumentar. Ambas facetas se combinan para fortalecer la capacidad de darse a entender, comentar, opinar y discutir.

En cuanto a la dimensión de los Discursos monologados estos se enfocan en lograr producir un efecto en el oyente. Esto correspondería a las capacidades de informar, de lograr el cambio de opinión, de obtener una respuesta o de conseguir que alguien cambie su parecer o deje de realizar algo. Así, el manejo de un amplio repertorio de recursos permitirá que un hablante consiga los propósitos que persigue. De manera que esta habilidad es fundamental para que los estudiantes puedan desenvolverse con éxito en su vida personal, laboral, social y ciudadana.

Visto estos dos puntos, podemos comprender la relevancia de la labor docente, tanto para el desarrollo de la oralidad de sus estudiantes, como para el de los procesos de interacción oral con el que se debe promover los aprendizajes en la sala de clases. Ambos componentes son vitales para el avance de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, en esta y otras asignaturas. Y además, en el desarrollo particular al que estamos enfocados en esta investigación y, que se centra, en los géneros que emplea el docente para interactuar y negociar significado en el aula de Lengua y Literatura.

Iniciaremos la sección uno con la presentación del género Comentario Oral, seguiremos con el género Informe Oral, continuaremos con el género Opinión Oral y finalizaremos con el género Explicación Oral.

5.1. Género Comentario Oral

La ocurrencia y la recurrencia de ciertas secuencias didácticas que implican la presentación oral de un producto semiótico[30] por parte del estudiante y luego, la evaluación y retroalimentación que realiza el docente, produce lo que hemos denominado -género Comentario

---

[27] Los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones censales SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares vigentes. En el caso de Lenguaje existen los estándares de Lectura que se pueden revisar en la página web del área curricular del MINEDUC.

[28] La prueba SIMCE corresponde al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, está compuesta por un conjunto de exámenes empleados en Chile para medir el dominio de los estudiantes de temas del currículum escolar. Desde el año 2015 la prueba está a cargo de la Agencia de la Calidad de la educación, organismo público que debe administrar los diferentes exámenes a estudiantes de 4º, 6º, 8º de educación básica y 2ºaño medio.

[29] Prueba de selección universitaria, es un test estandarizado escrito e implementado en Chile desde 2004 para el proceso de admisión a la educación universitaria. Es preparada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile, por mandato del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

[30] Entendido como producción del tipo exposición oral, escrita y/o multimodal. Cabe destacar que en esta investigación el análisis se enfocó en las interacciones verbales orales, y no se abordó el análisis multimodal.

Oral- en clases de Lengua y de Literatura. Entendemos la aparición de este género dentro de la clase como posterior al género Presentación Oral, a cargo de un estudiante. El Comentario Oral como género didáctico despliega la negociación entre el docente y un estudiante expositor, quien ha realizado la presentación de un producto semiótico (disertación con o sin apoyo de presentación electrónica), y, a su vez, entre el docente con la clase completa.

Tal como se señaló anteriormente en relación a las Bases Curriculares, la capacidad de exposición oral es una de las habilidades más importantes para lograr desarrollar competencias comunicativas indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Asimismo, esta distinción implica que la adquisición de prácticas de exposición oral de productos semióticos de Lengua y Literatura, debe aportar no solo al desarrollo de contenidos y habilidades de su disciplina, sino que debe constituirse en una de las prácticas diferenciadoras de la educación secundaria. Así, la interacción oral se convierte en un aporte para el resto de las asignaturas, las que empezarán a emplear este tipo de prácticas como sistema de evaluación de manera regular durante su formación secundaria, y cuya realización deberá mantenerse en la educación terciaria. En dicho sentido, el género Comentario Oral, dirigido por el docente, viene a retroalimentar, regular y a evaluar la práctica sobre la presentación de productos semióticos expuestos por los estudiantes en clases de Lengua y Literatura, y por extensión, de la educación secundaria en su conjunto.

A continuación, se presenta el análisis de tres ejemplares del género Comentario Oral en clases de Lengua y Literatura, seleccionados según nuestro criterio que reúne el corpus de tres docentes con diferentes años de experiencia y desempeño. Para presentar el análisis de estos tres ejemplos primero presentaremos cada caso y luego abordaremos la estructura esquemática del género.

Los géneros seleccionados de cada docente tienen como rasgo común el haber sido escogidos a partir de clases dedicadas a la presentación de exposiciones orales individuales de los estudiantes. La primera y la segunda corresponden a exposiciones sobre la vida y obra de poetas, con especial énfasis en un poema que debían presentar y analizar, a partir de los conceptos vistos en la unidad de lírica correspondiente a primer año medio. La presentación referida a la clase del tercer profesor varía en relación a que corresponde a una exposición del área lingüística en segundo año medio. Los Comentarios Orales de estas tres clases son realizados por el profesor o profesora y se refieren a la interacción realizada en el aula para comentar y evaluar las presentaciones orales realizadas por los estudiantes. Así, la presentación es el producto semiótico en evaluación sobre el cual el docente elabora el género Comentario Oral.

El propósito global de este género dentro de la clase de Lengua y de Literatura está referido a mediar los aprendizajes sobre una exposición oral, tanto en su contenido, como en el despliegue de la exposición, lo que se alcanza mediante los recursos semántico-discursivos que lo

configuran. Este primer texto del género Comentario Oral pertenece al profesor con menor experiencia docente. En particular este primer caso corresponde a la situación posterior a la presentación oral del poema "Piedras Antárticas" del Premio Nobel chileno Pablo Neruda. El propósito del docente es comentar oralmente la presentación, criticarla, por un lado, al hacer recomendaciones y regulaciones sobre la presentación en particular, y por otro, al hacer referencia sobre cómo debieran ser las presentaciones orales, no solo al estudiante que realizó su exposición, sino que al curso completo.

Antes de comenzar con el análisis del ejemplo uno del género comentario oral, presentaremos la nomenclatura que hemos utilizado en las tablas de análisis y anotación. Esta nomenclatura fue propuesta por Oteíza[31] (2017).

ACTITUD, subsistemas de JUICIO, AFECTO y APRECIACIÓN.

a. **Valoración inscrita**: **negrita y subrayado**
b. ***Valoración evocada***: ***negrita cursiva y subrayado***

GRADACIÓN:

c. FOCO (cursiva y subrayado)
d. FUERZA (letra normal y subrayado)
e. SISTEMAS SEMÁNTICOS EN VERSALITA
f. Subsistemas y sub-clasificaciones con mayúscula primera letra.
g. Carga valorativa: (+va) valoración positiva; (-va) valoración negativa.
h. Las sub-clasificaciones se señalan con dos puntos: (+va) JUICIO, Estima social: Capacidad (Inscrita/evocada)
i. Si la valoración es evocada insertar una breve explicación de la misma en la matriz de análisis.

[31] Nomenclatura propuesta por Oteíza, T (2017). En elaboración. Sistema de Valoración como herramienta teórico-metodológica clave para los estudios del discurso.

Tabla 5. 1. Género Comentario Oral Profesor 1 experiencia inicial

Género		Género Comentario Oral
Etapas del género	Fases	Texto P1/Clase4 /interacción 15-16
Crítica(A)	Crítica 1	283. P: Yo **encuentro Javi que lo hiciste** súper bien, pero leíste mucho. 284. E: Yo **me lo sabía**//.
Recomendación (A)	Recom 1	285. P: // **No hay que aprendérselo** de memoria, **hay que explicarlo**.
	Recom 2	286. P: Cuando uno **quiere presentar** algo, más que aprenderse las cosas así como tal como está, hay que ir explicando lo que uno hizo, si uno lo hizo bien, si uno lo analizó, si uno lo leyó,
	Recom 3	yo después **tengo esto, que el "*power*"** [32] **es para** ir explicando y dar algunos fundamentos de lo que yo ya sé. Eh...así es mucho más fácil porque, si uno se lo aprende de memoria, una palabra-
Regulación(A)	Regulación 1	287. P: O sea, **hay cosas que hay que aprenderse** de memoria,
Recomendación (B)	Ejemplificación Recom 4	288. P: Si tú **vas a decir** lo mismo que está ahí, de memoria, una palabra que no te acuerdes y se te va todo a la punta del cerro, ¿ya?
Crítica(B)	Crítica 2	289. P: Yo **creo que** tu desarrollo fue súper bueno, aunque hubo, yo **creo**, unos errores como bien, como de concepto o de percibir el OBJETO.
(Conducta)	Instrucción	290. P: **Anda** al OBJETO,
Crítica(C)	Crítica 3	291. P: Yo **creo que** más que la piedra, **estaba**, el OBJETO LÍRICO **era** la Antártida , ¿ya?
Regulación(B)	Regulación 2	292. P: El **no hablaba de** piedras, el **hablaba de** la Antártida en sí, ¿ya? Como ese lugar lejano, ese lugar donde termina todo y empieza todo, no cierto, dónde **está** y de eso **está hablando y no de** piedras.

5.1.1. Análisis del ejemplo uno género Comentario Oral

En la tabla 5.1., se presenta el texto de manera global, a fin de mostrar cómo se ordena el ejemplo del género Comentario Oral en pasos y en fases. Los pasos se identifican mediante el cambio de procesos (negritas y subrayado). Estos pasos son: Crítica(A) (Paso 1),

[32] "*Power*" corresponde a la referencia reducida de "Presentación electrónica" o "ppt", "Microsoft *power point*".

Recomendación(A) (Paso 2), Regulación(A) (Paso 3), Recomendación(B) (Paso 4), Crítica(B) (Paso 5), Conducta (Paso 6), Crítica(C) (Paso 7) y Regulación(B) (Paso 8).

(Ejemplo 36): Crítica: Crítica 1:

Etapa Crítica	Fase Crítica 1	283. P: Yo encuentro Javi que lo hiciste súper bien, pero leíste mucho. 284. E: Yo me lo sabía//.

Este ejemplo 1 se inicia con la etapa de CRÍTICA (A) y primera fase (CRÍTICA 1). El profesor evalúa a la estudiante, para ello primero aprueba y luego rechaza la acción de la alumna. En el primer caso utiliza un JUICIO (+va) con Reacción de Calidad y GRADACIÓN de FUERZA **-…súper bien-** y luego, un JUICIO (-va) evocado de estima social de capacidad **-…leíste mucho-**, basado en una HETEROGLOSIA del tipo CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Contra-expectativa, a partir de la conjunción **–pero-** y el proceso material **–leer-**, y la GRADACIÓN de FUERZA dada por el adjunto **–mucho-**. De igual manera el profesor emplea el vocativo **–Javi-** en diminutivo, que funciona como AFECTO (+va) de FELICIDAD y reducción de FUERZA por GRADACIÓN- para minimizar el JUICIO (-va) a la acción de la estudiante que en definitiva determina su primer intercambio. Por otro lado, la respuesta de la estudiante funciona como justificación por oposición, a través de un proceso mental **-…me lo sabía-** que opera como JUICIO (+va) de estima social de capacidad, con el que intenta contrarrestar por HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA el JUICIO (-va) que ha recibido en su contra.

(Ejemplo 37): Recomendación: Recomendación 1:

Recomendación	Recom 1	285. P: // No hay que aprendérselo de memoria, hay que explicarlo.

La segunda etapa denominada Recomendación, y primera fase de esta -Recomendación 1- se produce como elaboración de clarificación por HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA. La primera parte de la fase corresponde a un JUICIO (-va) de Estima social de Capacidad **-No hay que aprendérselo de memoria-** basada en un proceso existencial construido como HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Refutación-Negación y el proceso mental **–aprendérselo-**; el segundo proceso corresponde a una MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO, a partir del proceso verbal correspondiente **–hay que explicarlo-**. Se presentan recursos deónticos del tipo modulación de obligación, siendo negativa la primera cláusula **-no hay que-,** y positiva la segunda **-hay que-**. Este recurso deóntico permite presentar información sobre lo que se debe o no debe hacer.

(Ejemplo 38): Recomendación: Recomendación 2

Recomendación	Recom2	Cuando uno quiere presentar algo, más que aprenderse las

		cosas así como tal como está, hay que ir explicando lo que uno hizo, si uno lo hizo bien, si uno lo analizó, si uno lo leyó,

La segunda fase de Recomendación 2 se presenta como elaboración a partir del adverbio temporal **–Cuando-**, le sigue la presentación de -lo no recomendable- a partir del JUICIO (-va) de Estima social de Capacidad **-más que aprenderse las cosas así como tal como está-** construido con las GRADACIONES de FUERZA **-más que…-** y de FOCO **-así como tal como está-**. Lo recomendable por su parte, se presenta con una MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO, a través de la negociación y naturalización dada por la referencia de persona **–uno-** empleada como sujeto y el reporte de los procesos implicados en la preparación de una exposición oral. Estos procesos operan como JUICIOS (+va) de Estima social de Capacidad **-…explicando, lo hizo bien, lo analizó-** y solo en el último JUICIO varía a una Capacidad negativa **-lo leyó**.

(Ejemplo 39): Recomendación: Recomendación 3

Recomendación	Recom 3	(1) yo después tengo esto, que el *"power"* [33]**es** para ir explicando y dar algunos fundamentos de lo que yo ya sé. (2) Eh...así **es** mucho más fácil porque, si uno se lo aprende de memoria, una palabra-

La tercera fase de Recomendación 3 reitera el uso de la MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO que "*el "power" **es** para explicando y dar […] así **es**…*" se inicia con el cambio de sujeto y el deíctico temporal ***–Yo después tengo-*** con un proceso relacional posesivo y la referencia exofórica ***–esto-*** que apunta a la –presentación electrónica- *("power"),* a partir de los procesos verbales ***–ir explicando-, –dar algunos fundamentos-*** y el proceso mental ***–lo que yo ya sé-***. La segunda parte de la recomendación 3 (2) expande por realce de modo al evaluar a través de un proceso relacional atributivo, que se corresponde con una APRECIACIÓN (+va) de Complejidad graduada por FUERZA **–es mucho más fácil-** que sirve de condición a expandir y que corresponde a la fase de Regulación siguiente.

(Ejemplo 40): Regulación: Regulación 1:

Regulación	Regul 1	o sea, hay cosas que hay que aprenderse de memoria,

La etapa de Regulación y su fase de regulación (1) se inicia con una conjunción explicativa **-o sea-** que en este caso da cuenta de la restricción a la afirmación que el propio docente estaba realizando, a través de una HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA, por

[33] *"Power"* corresponde a la referencia reducida de "Presentación electrónica" o "ppt", "Microsoft *power point*".

Acuerdo de Concesión. Luego, se presenta una MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO, a partir del proceso verbal correspondiente ***–hay que*** *aprenderse de memoria-*. Se presenta como una modalidad del tipo modulación de obligación que se emplea como recurso para presentar información sobre lo que se debe hacer.

(Ejemplo 41): Recomendación: Ejemplificación (Recomendación 4)

Recomendación	Ejemplificación Recom 4	si tú vas a decir lo mismo que está ahí, de memoria, una palabra que no te acuerdes y se te va todo a la punta del cerro, ¿ya?

La etapa de Recomendación y fase ejemplificación Recomendación 4 opera como HETEROGLOSIA de expansión dialógica del tipo atribución, construida con una situación supuesta como asimilación y que cierra con una pregunta **-¿ya?-** la que corresponde a una HETEROGLOSIA: CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Proclamación de Acuerdo que permite al docente legitimar sus dichos anteriores.

(Ejemplo 42): Ejemplo Crítica: Crítica 2:

CRITICA	Crítica 2	P: Yo creo que tu desarrollo fue súper bueno, aunque hubo, yo creo, unos errores como bien, como de concepto o de percibir el OBJETO.

Aparece una nueva etapa de crítica casi al final del género y cuya fase se inicia con el sujeto de primera persona **(Yo)** que vuelve a evaluar la presentación de la estudiante con una HETEROGLOSIA del tipo CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Contra-expectativa, y al igual que la anterior fase de Crítica 1, la primera parte es positiva y la segunda negativa, pero a diferencia de la anterior, en que se utilizan sólo juicios positivos y negativos que evalúa a la estudiante como persona, en esta segunda crítica se realiza una evaluación al producto semiótico, el que ha sido nominalizado como –Yo creo que tu **desarrollo**-. Así, ahora el profesor utiliza una construcción basada en una APRECIACIÓN (+va) de Reacción: Calidad aparentemente en aceptación al desarrollo de la presentación, el que se matiza con evaluaciones de APRECIACIÓN (-va) de Composición: complejidad en la segunda parte, pero que a diferencia de su primera crítica la evaluación está construida y complementada con nominalizaciones **–unos errores-**, **-como de concepto-** y contiene además una GRADACIÓN de FOCO **–como de-**, y la nominalización **–de percibir el objeto-**. Así, los juicios personales del primer juicio, son modificados por apreciaciones sobre el desarrollo de la presentación de la estudiante.

El verbo empleado **–creo-** permite negociar dos consideraciones, a partir de una EXPANSIÓN DIALÓGICA del tipo Consideración: Probabilidad el profesor puede evaluar y apreciar primero con aprobación el desarrollo de la presentación y luego con rechazo, el desarrollo de la

presentación de la alumna. Emplea en la primera situación una APRECIACIÓN graduada con FUERZA, y una Contra-expectativa **–aunque hubo-** al reiterar el verbo de la primera cláusula.

(Ejemplo 43): (Conducta): Atribución de Instrucciones y contenido

(Conducta)	Instrucción	Anda al OBJETO,

La siguiente etapa corresponde a una negociación de HETEROGLOSIA de expansión dialógica de Atribución de Instrucciones y contenido de conducta y refiere a una orden que establece el profesor, a través de una fase de instrucción con referencia exofórica, en la cual emplea un proceso material en modo imperativo congruente para dar una orden en que se le pide a la estudiante que ubique en su presentación electrónica el OBJETO LÍRICO del poema que ha analizado.

(Ejemplo 44): Crítica: Crítica 3:

(lámina presentación electrónica) OBJETO LÍRICO: LAS PIEDRAS AUTOR: PABLO NERUDA POEMA: <u>PIEDRAS ANTÁRTICAS</u> ALLÍ termina todo y no termina: allí comienza todo: se despiden los ríos en el hielo, el aire se ha casado con la nieve, no hay calles ni caballos y el único edificio lo construyó la piedra. Nadie habita el castillo ni las almas perdidas que frío y viento frío		amedrentaron: es sola allí la soledad del mundo, y por eso la piedra se hizo música, elevó sus delgadas estaturas, se levantó para gritar o cantar, pero se quedó muda. Sólo el viento, el látigo del Polo Sur que silba, sólo el vacío blanco y un sonido de pájaro de lluvia sobre el castillo de la soledad.
CRITICA	Crítica 3	yo creo que más que la piedra, estaba, el Objeto Lírico era la Antártida , ¿ya?

En la etapa de crítica y fase Crítica 3 el profesor emplea el verbo **–creo-** para negociar dos consideraciones por medio de una EXPANSIÓN DIALÓGICA del tipo Consideración: Probabilidad que le permite al profesor evaluar la interpretación que hiciera la estudiante sobre el **–Objeto Lírico : las piedras-** y la rechaza, a través de un JUICIO (-va) evocado, el que fue construido con la GRADACIÓN de FUERZA **–más que-** el cual intensifica la exposición del error de la respuesta de la estudiante **–la piedra-**, lo que como COMPROMISO corresponde a una MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO, para luego corregirla por medio de un proceso relacional –el Objeto lírico era la Antártica. Nuevamente el profesor finaliza una fase con la PREGUNTA de Retroalimentación o Validación interpersonal **-¿ya?-** que corresponde a una HETEROGLOSIA: CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Proclamación de Acuerdo.

(Ejemplo 45): Regulación: Regulación 2:

Regulación	Regulación2	(1) El no hablaba de piedras, el hablaba de la Antártida en sí, ¿ya? Como ese lugar lejano, ese lugar donde termina todo y empieza todo, ¿no cierto?, dónde está y (2) de eso está hablando y no de piedras.

La última etapa corresponde nuevamente a una Regulación, y a su fase correspondiente, Regulación 2. El docente emplea una EXPANSIÓN DIALÓGICA de atribución por asimilación (1) en la que rechaza la definición del OBJETO LÍRICO que ha planteado la estudiante en su presentación y que corrige citando el texto y finalizando nuevamente con un rechazo al planteamiento de la alumna (2), con una segunda EXPANSIÓN DIALÓGICA de Atribución por Asimilación en función del texto analizado, que expande por Realce al afirmar, pero que finalmente contrae y niega aquello que ha sostenido la estudiante. La síntesis sería algo así, como que la presentación fue de memoria o muy literal, por tanto, esto se vincularía con el JUICIO (-va) de la primera crítica.

Cabe destacar que se reitera nuevamente el uso de preguntas de retroalimentación o validación interpersonal **-¿ya?**, **¿no cierto?-** que corresponden a HETEROGLOSIAs del tipo Proclamación de acuerdo. Finaliza con el JUICIO (-va) evocado de la construcción negativa, que rechaza la respuesta y el análisis que ha sostenido la estudiante.

Continuaremos con la revisión del ejemplo número dos del género Comentario Oral, perteneciente a la docente con experiencia intermedia.

5.1.2. Análisis del ejemplo dos género Comentario Oral

El ejemplo dos del género Comentario Oral fue escogido de una clase dedicada a la primera presentación del año de las exposiciones orales individuales en educación media de este curso y bajo las condiciones que señalamos al presentar el primer ejemplo del género. La profesora es la docente con experiencia intermedia, lo que supondría el manejo del género por su parte. La exposición en particular se basó en la presentación del "Poema Veinte" del Premio Nobel chileno Pablo Neruda. El propósito de la docente es comentar oralmente la situación de presentación oral y su relevancia para los estudiantes como primera experiencia de este tipo. Para ello reflexiona sobre la situación, y luego analiza el comportamiento del primer estudiante expositor, con el propósito de lograr vincularse con el contenido de la presentación oral de Lengua y de Literatura en cuestión. La profesora realiza recomendaciones y sostiene regulaciones sobre la presentación en particular y refiere cómo debieran ser las presentaciones orales.

En la tabla 5.2., se presenta el texto de manera global con su estructura esquemática, a fin de mostrar cómo se ordena el espécimen del género comentario oral en pasos y en fases. Los pasos se identifican ideacionalmente mediante el cambio de procesos (negritas y subrayado).

Orientación (Paso1), Recomendación (Paso 2), Regulación 1 (Paso 3), Crítica (Paso 4) con las fases crítica 1 y 2, y Regulación (Paso 5) con sus fases regulación 2 y 3.

Tabla 5. 2. Género Comentario Oral Profesor 2 experiencia intermedia

Género		Género Comentario de exposición oral
Etapas del género	Fases	Texto P2/Clase3/Inter12-13
Orientación	Contextualización	93.P: A modo, a modo de acotación, ¿cierto? para, obviamente estas **son** los primeros, están **son** las primeras experiencias **que tenemos** en lenguaje, em, normalmente cuando uno **expone,** cuando ustedes **tengan que defender** una tesis en la universidad o aquí mismo, **defender** alguna postura importante para un proyecto, etcétera.
Recomendación	Recomendación 1	P:**Es** importante que, ustedes **tienen que pensar** que las personas **que están recepcionando** su mensaje, ¿cierto? **Son** personas a las **que les interesa** lo que ustedes **están diciendo**, por lo tanto, si ustedes **están** nerviosos **transmiten** nervios, ¿verdad?, Y finalmente la persona, de lo último que **se preocupa** es lo que tú **estás diciendo**, sino que **se pone** nervioso junto contigo. P: ¿**Les ha pasado** eso? 94.CC: Sí. 95.P: Como que uno, ya **está** con una sensación de que, el expositor **quiere**, sólo **espera** que esto **termine** pronto, ¿ya?
Regulación 1	Regulación1	P: Y eso **es** algo **que tenemos que tratar de evitar** y que lo **vamos a ir aprendiendo**, durante estos cuatro años para **que estén** bien preparados cuando **lleguen** a la universidad, pero **son** cosas importantes.
Crítica	Crítica 1	96.P: Isra, eh, ¿**te diste cuenta** que cuando **calmaste**, **te calmaste** un poquito, **pensante** en lo **que decías**, **pareciera ser** de que esto **fluía** más?
	Crítica 2	P: **Manejabas** la información de lo **que estabas [diciendo]**, em, en relación a la historia de Pablo Neruda ¿cierto?, eh, **resumiste** de buena forma, eh, sus publicaciones, eh, sus motivaciones también.
Regulación2	Regulación 2	P: Ahora, obviamente, cuando nosotros **hablábamos** de lenguaje figurado, o connotación, nos **referíamos** precisamente a la presencia de figuras literarias, ¿ya?, eh, hay, eh.

	Regulación 3	P: Tú me **decías** que él, **que se podía desprender** del POEMA que él **era** un hombre **que estaba enamorado**, ¿cierto?, y que...¿verdad?, y que ese objeto lírico **era** una mujer.

(Ejemplo 46): Orientación: Contextualización

Orientación	Contextualización	93.P: A modo, a modo de acotación, ¿cierto? para, obviamente estas son los primeros, están son las primeras experiencias que tenemos en lenguaje, em, normalmente cuando uno expone, cuando ustedes tengan que defender una tesis en la universidad o aquí mismo, defender alguna postura importante para un proyecto, etcétera.

Este segundo ejemplo se inicia con la etapa de Orientación y primera fase (Contextualización) sobre las exposiciones orales en educación media, a partir del empleo de HETEROGLOSIA **-obviamente- normalmente, uno-** que permite negociar la validez y relevancia de los dichos de la profesora. Utiliza además una Pregunta de validación interpersonal **-¿cierto?-** que corresponde a una CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Proclamación de Acuerdo.

Además, la docente tematiza y nominaliza las presentaciones como **-las primeras experiencias-**, en que utiliza un epíteto **–primeras-** que le permite graduar con FUERZA Cuantificadora de ACTITUD el AFECTO (+va) de satisfacción de agrado proyectado hacia la instancia de exposición oral. De manera que la profesora pretende naturalizar el tipo de actividad o experiencia en clases para lo cual utiliza recursos Heteroglósicos de CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Proclamación de Acuerdo: **-obviamente, normalmente-**.

La profesora complementa su propósito de naturalización con la construcción del tema textual **–cuando-** y las opciones posibles de contextos que emplea como sinonimia 1) **-cuando uno expone-**, 2) **-cuando ustedes tengan que defender una tesis en la universidad-**, y vuelve a la situación escolar en el tercer componente 3) **-o aquí mismo, defender alguna postura importante para un proyecto, etcétera-**, en referencia a los argumentos de los estudiantes. En esta última cláusula se emplea el recurso de GRADACIÓN de FOCO en **–alguna postura importante-** para primero suavizar el significado de relevancia de este tipo de situación académica, que luego vuelve a elevar con la APRECIACIÓN (+va) de Reacción de Impacto **–importante-** y que refiere al propósito o finalidad.

(Ejemplo 47): Recomendación: Recomendación 1

Recomendación	Recomendación 1	P: Es importante que, ustedes tienen que pensar que las personas que están recepcionando su mensaje, ¿cierto? Son personas a las que les interesa lo que ustedes están diciendo, por lo tanto, si ustedes están nerviosos

		transmiten nervios, ¿verdad?, Y finalmente la persona, de lo último que se preocupa es lo que tú estás diciendo, sino que se pone nervioso junto contigo. P: ¿Les ha pasado eso? 94.CC: Sí. 95.P: Como que uno, ya está con una sensación de que, el expositor quiere, sólo espera que esto termine pronto, ¿ya?

En esta etapa de Recomendación y primera fase de Recomendación 1 del ejemplar dos, la profesora comienza con el uso del recurso de APRECIACIÓN de Reacción de Impacto **-importante-** introducido por un proceso relacional, que opera como MONOGLOSIA de Contenido Temático, y luego construye una proyección mental a partir de la modulación de obligación **–tienen que-** y refuerza la interacción nuevamente con una Pregunta de Validación Interpersonal **-¿cierto?-**. Esta última corresponde a una CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Proclamación de Acuerdo. De manera que, la profesora no avanza sin confirmar que los estudiantes estén siguiendo su relato. Luego, la docente reitera este recurso con una pregunta polar y refiere, a través del empleo de un deíctico a la situación relatada por ella, cuando dice: **-¿Les ha pasado eso?** Ante dicha pregunta los estudiantes responden a coro, **-Sí-**.

La profesora emplea luego el recurso de EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración de Rumor **–como que-** en vinculación con la referencia personal naturalizadora **–uno-** que corresponde a un recurso HETEROGLÓSICO de CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Proclamación de Acuerdo: Afirmación. Ambos recursos le permiten precisar el significado al que quiere aludir cuando negocia su postura naturalizadora sobre aquello que ocurre cuando el expositor está nervioso. Refuerza con el recurso de acuerdo de aceptación **–Ya-,** el que además se combina con el proceso verbal relacional posesivo **–está** con ***una*** sensación-. El determinante **–una-** en particular, acota el significado del tipo de sensación por medio del recurso de GRADACIÓN por FOCO. Luego, la profesora proyecta la posible elaboración mental que realizaría el expositor **–el expositor quiere, sólo espera que esto termine pronto-.** Y, agrega nuevamente, el uso de una CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Proclamación de Acuerdo **-¿ya?-** con que termina la fase de Recomendación 1.

(Ejemplo 48): Regulación 1

Regulación	Regulación1	P: Y eso es algo que tenemos que tratar de evitar y que lo vamos a ir aprendiendo, durante estos cuatro años para que estén bien preparados cuando lleguen a la universidad, pero son cosas importantes.

La nueva etapa de regulación y fase uno de regulación se construye con un proceso relacional y una cláusula con verbos modales de obligación **–tenemos que-** y **- tratar de evitar-**

que en conjunto corresponden a un JUICIO (-va) evocado de Estima social de Capacidad, recursos que opcionalmente permitirían construir una norma semejante a **–no debemos ponernos nerviosos cuando realicemos una exposición oral-** (La elaboración es nuestra), lo que se condice con un COMPROMISO de CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Proclamación de Pronunciamiento. La segunda cláusula corresponde a un verbo en modo yusivo **–vamos a ir-** que involucra al hablante y a los oyentes en el proceso mental. Esto se refleja en el verboide **–aprendiendo-** que corresponde a un AFECTO (+va) del tipo Seguridad Tranquilidad, lo que viene a naturalizar el tipo de prácticas de exposiciones orales, así la segunda cláusula del párrafo corresponde también a una Proclamación de Pronunciamiento.

(Ejemplo 49): Crítica: Crítica 1

CRITICA	Crítica 1	96.P: Isra, eh, ¿te diste cuenta que cuando calmaste, te calmaste un poquito, pensante en lo que decías, pareciera ser de que esto fluía más?

La nueva etapa Crítica y centro de este ejemplar se inicia con una primera fase Crítica 1, la que consiste en la referencia vocativa que emplea la docente para elaborar una proyección mental compartida con el estudiante expositor, dicho recurso de HETEROGLOSIA de EXPANSIÓN DIALÓGICA de Consideración de Apariencia, **–…pareciera ser de que esto-**, permite a la docente naturalizar la representación de apariencia de los comentarios referidos a la presentación de su estudiante y compromete al alumno a estar de acuerdo con ella, quedando con poco o nulo margen para oponerse a la afirmación negociadora de la profesora, construida como pregunta y referida en parte al nerviosismo del estudiante durante la presentación. Este recurso se potencia con la APRECIACIÓN (+va) de Composición de Equilibrio, la que además está GRADUADA con FUERZA por intensificación **-fluía más?-**.

(Ejemplo 50): Crítica: Crítica 2

CRITICA		
	Crítica 2	P: Manejabas la información de lo que estabas, em, en relación a la historia de Pablo Neruda ¿cierto?, eh, resumiste de buena forma, eh, sus publicaciones, eh, sus motivaciones también.

La fase de Crítica 2 parte con un JUICIO (+va) de Estima social del tipo Capacidad **–manejabas la información** de lo que estabas … [diciendo]**-** y fue omitido el proceso verbal **–diciendo-** y se reitera nuevamente el empleo de la pregunta de validación interpersonal **-¿cierto?**, avanza la profesora con otro JUICIO (+va) de Estima social de Capacidad **–resumiste-** al que agrega una APRECIACIÓN (+va) de composición de equilibrio, construida con un epíteto graduado

–de buena forma- y nominaliza los objetos resumidos **–sus publicaciones, eh, sus motivaciones…-** que operan como ejemplos elaborados como sinónimos entre sí.

(Ejemplo 51): Regulación: Regulación 2

Regulación	Regulación2	P: Ahora, obviamente, cuando nosotros hablábamos de lenguaje figurado, o connotación, nos referíamos precisamente a la presencia de figuras literarias, ¿ya?, eh, hay, eh.

La fase siguiente de regulación 2, se inicia con un tema textual-temporal **–ahora-**, y continúa con una CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Proclamación de Acuerdo de Afirmación y utiliza nuevamente un tema textual **–cuando-** y vuelve a utilizar un verbo en modo yusivo, en el cual se incluye junto a los estudiantes. Emplea tecnicalidad **–lenguaje figurado**, **-connotación, -figuras literarias-** que se construyen como nominalizaciones. Y, nuevamente la docente emplea una Pregunta de Validación Interpersonal. Continúa con una CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Acuerdo del tipo Afirmación precisamente.

(Ejemplo 52): Regulación: Regulación 3

Regulación		
	Regulación3	P: Tú me decías que él, que se podía desprender de poema que él era un hombre que estaba enamorado, ¿cierto?, y que...¿verdad?, y que ese Objeto Lírico era una mujer.

La última fase de regulación 3 parte con la modificación del pronombre de referencia de primera persona plural **–nosotros-** al pronombre de segunda persona **–tú-**, con una marcada interacción Heteroglósica de EXPANSIÓN DIALÓGICA del tipo Atribución por Asimilación en que la profesora cita la voz de estudiante expositor, lo que complementa con dos preguntas de validación interpersonal **-¿cierto?...[…] verdad?-** y reproduce la HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA por Reiteración la Respuesta que había señalado el estudiante **-que ese Objeto lírico era una mujer-** lo cual se corresponde con una APRECIACIÓN (+va) evocada de calidad en que vincula la Nominalización –**Objeto lírico-** y la identificación de esta tecnicalidad por Proceso Relacional con **–era una mujer-.**

Continuaremos con la revisión del ejemplo tres del género Comentario Oral, perteneciente al docente con experiencia avanzada.

5.1.3. Análisis del ejemplo tres género Comentario Oral

Como ya señalamos al comienzo de la presentación el ejemplo tres del género comentario oral fue escogido de una clase dedicada a una presentación de exposiciones orales individuales en segundo año de educación media, basada en un tema de Lingüística asociado a tipologías textuales, con especial énfasis de parte del docente en comentar la presentación y la utilidad de los conceptos abordados dentro de la próxima evaluación escrita para el curso completo. El Comentario Oral de esta clase lo realiza el profesor y se refiere a la utilidad de la presentación realizada por el estudiante expositor. Luego, el profesor comenta aspectos de la situación de exposición oral y luego de la presentación misma, entendida como producto semiótico en evaluación ante el estudiante expositor y ante todo el curso.

En la tabla 5.3., se presenta el texto de manera global con su estructura esquemática, a fin de mostrar cómo se ordena el espécimen del género Comentario Oral en pasos y fases. Los pasos se identifican mediante el cambio de procesos. Orientación (Paso 1) fase a, [Paso Incrustado Conductual], [34]Orientación (Paso 1) fase b, Crítica (Paso 2), Recomendación (Paso 3), [Paso Incrustado Conductual 2*], Crítica (Paso 4), Regulación (Paso 5) y Cierre (Paso 6).

Tabla 5. 3. Género Comentario Oral Profesor 3 experiencia avanzada

Género		Comentario independiente
Etapas del género	Fases	Texto P1/Clase5 /interacción4
Orientación 1	Contextualización -a	95. P: Ahora sí, aplausos. 96. P: ¿Dudas?
(Conductual)1	Instrucciones 1	97. P: **Vuelva** a su presentación
Orientación 2	Contextualización -b	98. P: ¿Dudas?/ 99. NE: //( ) [pausa]
Crítica 1	Crítica 1	100. P: Lo que **ha expuesto** Claudio, **es** de vital relevancia para la prueba, **es** fundamental.
Recomendación 1	Recomendación 1	101. P: Yo **quiero** que ustedes **compartan** sus PowerPoint, que los **puedan subir** al grupo (de Facebook), **es** muy importante lo de las bases, 102. P: ¿Sí?
(Conductual)2	Instrucciones 2	103. P: En la explicación, **mira quiero que ponga** su presentación, por favor 104. P: **Avance (usted)** 105. EE1: ¿Ahí? 106. P: Avance, avance 107. EE1: ¿Ahí? 108. P: No, **vuelva…(usted)**

[34] El paso conductual corresponde a una interacción regulativa o de conducta, que se diferencia de la interacción de conocimiento en que lo que se negocia es un saber disciplinar.

(láminas ppt)[35] Lámina 1 -La Base Expositiva Definición: tipo de discurso que se caracteriza por el predominio de la función de informar al Receptor.		
Lámina 2 -Formas básicas de la Base Expositiva: -Descripción -Caracterización -Narración -Comentario y Definición		
Lámina 3 -Modelos de organización: -Comparación o Contraste, -Causa-Consecuencia, -Problema –Solución, -Enumeración Descriptiva y -Secuencia Temporal.		
Lámina 4 -Recursos: Citación, Ejemplificación y Reformulación.		
Crítica 2	Crítica 2	…eso **es** muy importante. 109. P: Él **está** muy bien que lo **haya hecho** por encima. 110. P: Su misión **no era profundizar** en esos temas, para eso **están** otros **profundizando** otros temas.
Regulación	Regulación 1	111. P: Pero ese esquema, pero ese esquema, o más bien, esos conceptos, **tenemos que manejarlos** muy bien, muy bien, sobre todo para el análisis de textos y **ver** la relación que **se establece** entre los párrafos, **es** fundamental.
Cierre	Término	112. P: Muchas gracias compadre. 113. P: **Tome** asiento.

(Ejemplo 53): Orientación: Contextualización

Orientación	Contextualización -a	95. P: Ahora sí, aplausos. 96. P: ¿Dudas?

Este tercer ejemplo se inicia con la etapa de Orientación y primera fase (Contextualización) marcada por el manejo conductual y procedimental de los tiempos y la secuencia didáctica por parte del profesor a cargo de la clase. El profesor emplea una HETEROGLOSIA del tipo EXPANSIÓN DIALÓGICA por medio de la Atribución de Instrucciones y contenido. De esta manera el docente controla las acciones y ofrece espacio para elaborar preguntas a los estudiantes, a partir de la negociación de propuestas empleando solo el modo indicativo, y nominalizando la conducta de felicitar y aplaudir con la palabra **–aplausos**-, que se constituye en un AFECTO (+va) evocado por conducta y proyectado al estudiante expositor. Luego, el docente nominaliza también la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar consultas o aclarar dudas al realizar una pregunta a partir de la mención del sustantivo **-¿dudas?-.**

(Ejemplo 54): Orientación: Instrucciones1:

Orientación	Instrucciones 1	97. P: Vuelva a su presentación

[35] Junto con el ejemplo número 3 del género comentario oral, incluimos los textos de las láminas de la presentación electrónica que utilizó el estudiante. Esto con el fin de contextualizar con mayor detalle este género.

La segunda fase de la contextualización –Instrucciones 1- se inicia manteniendo la HETEROGLOSIA de Atribución de Instrucciones y contenidos con la propuesta congruente dirigida hacia el estudiante **–Vuelva a su presentación-** construida a partir del modo imperativo.

(Ejemplo 55): Orientación: Contextualización

Orientación	Contextualización -b	98. P: ¿Dudas?/ 99. NE: //( ) [pausa]

La tercera fase de la contextualización reitera el tipo de HETEROGLOSIA anterior en la segunda parte de la Contextualización inicial, a partir de la cual el docente nominaliza la posibilidad de realizar consultas a partir de la mención del sustantivo **-¿dudas?-.**

(Ejemplo 56): Ejemplo crítica: Crítica 1

Crítica	Crítica 1	100. P: Lo que ha expuesto Claudio, es de vital relevancia para la prueba, es fundamental.

La segunda etapa y primera fase de la Crítica como EXPANSIÓN DIALÓGICA por Atribución Referencial **–lo que ha expuesto Claudio-**, es evaluado por APRECIACIÓN (+va) por parte del docente como objeto semiótico en evaluación, a través, de un proceso relacional -**para la prueba**- nominalizado por un epíteto **–de vital relevancia-** y se corresponde a su vez con una GRADACIÓN de FUERZA por intensificación de grado, y luego se refuerza por otro proceso relacional y el recurso de APRECIACIÓN (+va) de composición por equilibrio positivo. No obstante, el eje del enunciado del profesor se sostiene en el verbo ser ***…es de vital…*** que funciona como MONOGLOSIA de Contenido Temático.

(Ejemplo 57): Ejemplo Conductual: Instrucciones 2

(Conductual)	Instrucciones 2	103. P: En la explicación, mira quiero que ponga su presentación, por favor 104. P: Avance 105. EE1: ¿Ahí? 106. P: Avance, avance 107. EE1: ¿Ahí? 108. P: No, vuelva…

(Ejemplo 58): Ejemplo texto de Lámina 1 ppt (presentación electrónica) proyectada en Conductual: Instrucciones 2

(láminas ppt) Lámina 1 La Base Expositiva <u>Definición:</u> tipo de discurso que se caracteriza por el predominio de la función de informar al Receptor. Lámina 2 <u>Formas básicas de la Base Expositiva:</u>

-Descripción -Caracterización -Narración -Comentario y Definición Lámina 3 ***<u>Modelos de organización:</u>*** ***<u>-Comparación o Contraste, -Causa-Consecuencia, -Problema –Solución, -Enumeración Descriptiva y -Secuencia Temporal.</u>*** Lámina 4 <u>-Recursos:</u> Citación, ejemplificación y reformulación.

La tercera etapa corresponde a instrucciones que entrega el docente al estudiante expositor para ubicar una determinada lámina de su presentación y poder analizarla y retroalimentarlo. El docente emplea un proceso mental **–mira-** y el verbo modal **–quiero que-**. Luego, utiliza procesos materiales ligados al manejo de las láminas de la presentación electrónica, tales como **–avance; vuelva; no, vuelva-**. La lámina seleccionada es la lámina número tres. Esta interacción la sostiene nuevamente el profesor como HETEROGLOSIA de EXPANSIÓN DIALÓGICA de Atribución del tipo Instrucciones y contenido que le permite dar instrucciones e indicaciones sobre acciones a realizar por los estudiantes.

(Ejemplo 59): Crítica: Crítica 2

Crítica	Crítica 2	…eso es muy importante. 109. P: Él está muy bien que lo haya hecho por encima. 110. P: Su misión no era profundizar en esos temas, para eso están otros profundizando otros temas.

La cuarta etapa que corresponde a la Crítica 2, parte con la referencia exofórica, **-eso-**en alusión a la lámina número tres de la presentación del estudiante, que funciona como sujeto de la primera cláusula, construida con un proceso relacional y el recurso de APRECIACIÓN (+va) de Reacción de Calidad, graduado por FUERZA de intensificación **–eso es muy importante-**, recurso que se ampara en la MONOGLOSIA de Contenido Temático dada por el verbo ser.

En la siguiente cláusula el docente construye un proceso relacional para evaluar por APRECIACIÓN (+va) GRADUADA por FUERZA de Intensificación **–Él está muy bien-** la producción realizada por el estudiante y que valida y justifica por APRECIACIÓN (+va) de Reacción de Calidad **–que lo haya hecho por encima-**. El profesor justifica la acción del estudiante expositor y nominaliza la tarea realizada como **–Su misión-** y establece una HETEROGLOSIA por CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Refutación basada en la Negación que funciona como JUICIO (+va) evocado de Estima social de Capacidad **–no era profundizar en esos temas,-** y el proceso verbal material **–profundizar-** corresponde a una GRADACIÓN de FUERZA de Intensificación. El profesor además explicita el argumento opuesto ahora por Afirmación que legitima la acción del

estudiante, el que se presenta **-para eso están otros profundizando otros temas-** lo que corresponde a la misma GRADACIÓN de FUERZA por Intensificación.

(Ejemplo 60): Regulación: Regulación 1

Regulación	Regulación1	111. P: Pero ese esquema, pero ese esquema, o más bien esos conceptos, tenemos que manejarlos muy bien, muy bien, sobre todo para el análisis de textos y ver la relación que se establece entre los párrafos, es fundamental.

La quinta etapa de este ejemplo corresponde a la regulación con su fase Regulación 1. Esta fase se inicia con la conjunción adversativa **–pero-** que en el caso particular de este ejemplar tiene el significado de relevar la nominalización primero **-esquema-** y luego por GRADACIÓN de FOCO **–o más bien esos -**conceptos**-** con el valor de APRECIACIÓN (+va) de Composición de Complejidad. El verbo **-tenemos que-** corresponde a una MONOGLOSIA de Contenido Temático. Se presenta una modulación de obligación como recurso para presentar información sobre lo que se debe saber. El verbo –**manejar**- corresponde a una nominalización sobre el JUICIO (+va) de Estima social de Capacidad graduado por FUERZA de intensificación –**muy bien, muy bien**-. El proceso verbal –**ver**- está empleado como proceso mental cognitivo siendo un JUICIO (+va) evocado de Estima social de Capacidad. Finaliza el profesor con un proceso relacional que establece una APRECIACIÓN (+va) de reacción de calidad **–es fundamental-**.

(Ejemplo 61): Cierre: Término

Cierre	Término	112. P: Muchas gracias compadre. 113. P: Tome asiento.

La etapa de Cierre y fase de término se inicia con los agradecimientos del profesor al estudiantes expositor, que se construyen como AFECTOS (+) GRADUADOS por FUERZA de Intensificación de parte del profesor al estudiante **-Muchas gracias compadre-**, y la fase termina finalmente con las instrucciones conductuales del profesor en que le pide al alumno que se siente. Este último punto, es idéntico a la primera etapa y fase del comienzo de este ejemplar, ya que es el profesor el que controla toda la situación del despliegue y secuencia didáctica que implica la actividad de aula presentada y analizada, cumpliendo con el propósito comunicativo del género Comentario en una situación de aula y basándose en Atribución de Instrucciones y contenido.

Una vez que hemos revisado los tres ejemplos estamos en condiciones de poder establecer la estructura esquemática básica del género Comentario Oral.

5.1.4. Estructura esquemática género Comentario Oral

En relación a su estructura este género se compone de cinco etapas, tres obligatorias y dos opcionales. La etapa de Orientación es opcional y sirve como contextualización de un Comentario. Las etapas Crítica, Recomendación y Regulación, si bien, son consecutivas, pueden iniciarse indistintamente e intercalarse entre sí, inclusive pueden volver a aparecer en más de una

oportunidad en una misma instancia genérica. La etapa denominada Crítica apunta al JUICIO o APRECIACIÓN comentados sobre la presentación o producto semiótico en cuestión, la etapa de Recomendación permite al docente señalar aquellos desempeños principalmente de orden procedimental que se espera que los estudiantes realicen o dejen de realizar, y la etapa Regulación aporta la síntesis de aquellos contenidos o prácticas disciplinares que deben ser adquiridos, a partir de la presentación oral o del producto semiótico por parte del estudiante. Finalmente, el género Comentario Oral puede terminar con la etapa de Cierre o finalización que también es opcional.

Presentaremos ahora la tabla 5.4, la que sintetiza las etapas del género Comentario Oral. Junto con presentar la denominación de cada etapa hemos señalado su definición también.

Tabla 5. 4. Síntesis género Comentario Oral

Etapas[36]	Carácter	Definición
(Orientación)	Opcional	Corresponde a la etapa de inicio del Comentario. Se constituye como la partida temática que contextualiza la elaboración de un comentario a partir de la evaluación de un producto semiótico
Crítica	Obligatoria	Corresponde a la etapa de examen crítico sobre un producto semiótico
Recomendación	Obligatoria	Corresponde a la etapa de indicaciones o sugerencias sobre lo que se debe hacer o no hacer en la presentación de un producto semiótico
Regulación	Obligatoria	Corresponde a la etapa de síntesis técnica o de conocimiento disciplinar
(Cierre)	Opcional	Corresponde a la etapa de cierre del comentario

A continuación presentaremos el análisis del género Informe Oral.

5.2. Género Informe Oral

La ocurrencia y la recurrencia de ciertas secuencias didácticas negociadoras de conceptos que implican la solicitud o la presentación de información conceptual-disciplinar por parte del profesor o sus estudiantes y, la interacción previa para alcanzar un consenso sobre conceptos informados nos llevó a identificar como género de la clase de Lengua y de Literatura la revisión oral de conceptos o Informe Oral. Comprendemos que este género aparece en varias situaciones de aula: a) al dar inicio a una unidad o temática nueva por parte del profesor, b) al revisar el manejo conceptual de los estudiantes previo a una evaluación, o c) al revisar el desarrollo de una tarea o guía, entre otras posibles situaciones y/o secuencias didácticas. Este género didáctico

[36] Señalética; las etapas opcionales van entre paréntesis y las etapas obligatorias no utilizan paréntesis.

despliega la negociación entre el docente y los estudiantes en conjunto, además da la posibilidad de participar en las respuestas o conceptualizaciones de manera individual y con revisión conjunta hasta alcanzar un consenso que les permita construir conocimientos en la interacción, aportando ideas y considerando los argumentos de otros, ya sea para refutarlos o complementarlos (MINEDUC, 2013, 2015. Bases Curriculares de Lengua y Literatura). Esta capacidad de construir conceptos por negociación es una habilidad que obliga a los estudiantes a evaluar tanto sus respuestas, como las de los demás estudiantes o del docente. Así, el foco de la clase es el diálogo y la construcción conjunta.

Al igual que otros géneros comunes a varias asignaturas, este género se desarrolla también en la clase de Lengua y Literatura como práctica compartida durante la educación secundaria. El desarrollo de las habilidades que implica este género apunta a la participación e interacción oral con el docente para dar cuenta de procesos de aprendizaje a informar. De igual manera este género aporta al aprendizaje integral del conjunto de las asignaturas en que los docentes realizan preguntas en clases y solicitan información de contenido disciplinar por medio de un informe. Esto mismo da cuenta que este tipo de prácticas como sistema de enseñanza y manifestación de aprendizajes se mantiene como proceso de interacción también en la educación terciaria.

En dicho sentido, el género Informe Oral, viene a potenciar la conceptualización disciplinar de las clases de Lengua y Literatura, además de la capacidad de negociación argumentativa individual y colectiva de los estudiantes en la educación secundaria.

A continuación, y al igual que en el género anterior, se presenta el análisis de tres ejemplos del género Informe Oral**,** seleccionados según nuestro criterio que reúne el corpus de tres docentes con diferentes años de experiencia y desempeño. De la misma manera que en los apartados de análisis anteriores, presentaremos primero cada uno de los tres casos seleccionados y luego abordaremos su estructura esquemática.

A continuación, se presentan tres ejemplares del género informe oral de conceptos seleccionados según nuestro criterio que reúne a tres docentes con diferentes años de experiencia y desempeño, el primero corresponde al caso de menor experiencia, el que pasamos a analizar a continuación.

5.2.1. Análisis del ejemplo uno género Informe Oral

Tabla 5. 5. Género Informe Oral Profesor 1 experiencia inicial

Etapas	Fases	Interacción
Orientación	Concepto	49. P: Hablante, rápidamente,
Acción Solicitada 1	Informe 1	¿qué es el hablante lírico?
Respuestas-Evaluación-Preguntas	Dinámica de preguntas y respuestas	50. CC: La voz ficticia literaria.

		51. P: Pero más allá,
		voz ficticia que...
		52. NE: Que es creada por el poeta.
		53. P: ¿Es igual al poeta?
		54. CC: No. 55. NE: El poeta es real y la voz es ficticia.
Significado del Término 1	Corrección	56. P: No es un narrador. Hay una voz ficticia.
Orientación 2	Concepto 2	57. P: El temple,
Acción Solicitada 2	Informe 2	¿qué es el temple de ánimo?
Respuestas-Evaluación-Preguntas	Dinámica de preguntas y respuestas	58. NE: Es el estado de ánimo que tiene el poeta
(Negociación de conducta)	Cambio de conducta	59. P: ¿Se pueden relajar, chiquillos?
Respuestas-Evaluación-Preguntas	Dinámica de preguntas y respuestas	60. NE: El estado de ánimo que tiene el hablante.
		61. P: ¿Cómo es eso del estado de ánimo?
		62. E: Si está triste, enojado, feliz
		63. NE: Es una idea.
Significado del término (1 Y 2)	Evaluación de respuestas	64. P: No, son sentimientos que se muestran. Sentimientos que va expresando el hablante lírico a través del texto.
	Corrección 1 y 2	65.P:Ustedes saben, chiquillos, sentimientos o emoción. El hablante es ficticio y es lo que él expresa.

(Ejemplo 62): Orientación: Concepto

Orientación	Concepto	49. P: Hablante, rápidamente,

La fase concepto que compone la etapa Orientación se construye con una MONOGLOSIA DE CONTENIDO TEMÁTICO que se corresponde con un proceso relacional identificativo implícito en que se menciona el concepto a consultar a los estudiantes, y además se incluye un adverbio temporal que orienta el requerimiento del docente. Dicho elemento **– rápidamente-** corresponde a una APRECIACIÓN (+va) de Reacción de impacto implícito de Estima social de Capacidad, y a la vez es una gradación de FUERZA de Cuantificación de proximidad temporal.

(Ejemplo 63): Orientación: Informe 1

Acción Solicitada 1	Informe 1	¿qué es el hablante lírico?

La fase –INFORME1- explicita el proceso relacional identificativo con que el profesor elabora la primera pregunta como MONOGLOSIA DE CONTENIDO TEMÁTICO y que corresponde a la etapa -ACCIÓN SOLICITADA 1-

(Ejemplo 64): Respuestas-Evaluación-Preguntas: Dinámica de preguntas y respuestas

Respuestas-Evaluación-Preguntas	Dinámica de preguntas y respuestas	50. CC: La voz ficticia literaria.
		51. P: Pero más allá,
		voz ficticia que...
		52. NE: Que es creada por el poeta.
		53. P: ¿Es igual al poeta?
		54. CC: No. 55. NE: El poeta es real y la voz es ficticia.

La etapa de RESPUESTAS-EVALUACIÓN-PREGUNTAS presenta las respuestas de los estudiantes.

(Ejemplo 65):

50. CC: La voz ficticia literaria.

La primera respuesta coincide con una MONOGLOSIA de Contenido Temático como respuesta, la que es construida con un proceso relacional identificativo implícito, así la respuesta explícitamente se configura como nominalización. El docente rechaza la respuesta, por medio de una HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Refutación de Rechazo, a través de un JUICIO (-va) evocado de Estima social de Capacidad construido con GRADACIÓN de FUERZA de Cuantificación de extensión.

(Ejemplo 66):

51. P: Pero más allá,

Luego, el profesor aporta una respuesta pre-construida que se corresponde con una MONOGLOSIA de Contenido Temático como respuesta de contenido relacional que aparece incompleta.

(Ejemplo 67):

voz ficticia que...

Un estudiante completa la respuesta como MONOGLOSIA de Contenido Temático del mismo tipo.

(Ejemplo 68):

52. NE: Que es creada por el poeta.

Y dado que no le satisface la respuesta al docente, el profesor rehace la pregunta ahora con otra MONOGLOSIA del mismo tipo, que coincide con una propuesta identificativa comparativa y polar, creada con la estructura lógico comparativa –igual a-:

(Ejemplo 69):

53. (*El hablante lírico) P: ¿Es igual al poeta?).

Los estudiantes responden a coro con una Negación (Refutación de CONTRACCIÓN DIALÓGICA Heteroglósica):

(Ejemplo 70):

54. CC: No.

Con una respuesta negativa que elide la pregunta que corresponde a una HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Refutación. Otro alumno elabora una respuesta comparativa por oposición construida con dos cláusulas coordinadas relacionales atributivas**.**

(Ejemplo 71):

55. NE: El poeta es real y la voz es ficticia.

De manera que el estudiante relaciona de forma implícita la voz con el hablante lírico. El profesor ante esta última respuesta realiza una evaluación y corrección simultánea que constituye la fase siguiente.

Significado del término 1	Corrección	56. P: No es un narrador. Hay una voz ficticia.

(Ejemplo 72): Significado del término: Corrección

Esta fase de Corrección de respuesta es elaborada con una HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Refutación, con la que rechaza la respuesta de los estudiantes, y con una MONOGLOSIA de Contenido Temático que no posee agencia, es decir, el conocimiento se presenta como autogenerado. Una cláusula negativa atributiva, y una cláusula existencial que presenta como corrección o respuesta esperada.

Esta respuesta alude a la detección que habría hecho el profesor sobre una posible confusión de parte del estudiante entre los conceptos poeta y narrador. Así, al mismo tiempo, la segunda cláusula de la corrección del profesor valida, a partir de un proceso existencial, la segunda parte de la comparación entregada como respuesta por parte del estudiante.

(Ejemplo 73): Orientación 2: Concepto 2

Orientación 2	Concepto 2	57. P: El temple,

El profesor reinicia la fase de -Concepto 2- de la misma manera que inició el género al principio del intercambio, es decir, basándose en el empleo de MONOGLOSIA de Contenido Temático. Primero menciona el concepto:

(Ejemplo 74):

57. P: El temple.

Es decir, emplea un proceso relacional identificativo implícito y luego construye la pregunta en la fase -Informe- y etapa siguiente -Acción Solicitada 2-.

(Ejemplo 75): Acción Solicitada 2: Informe 2

Acción Solicitada 2	Informe 2	¿qué es el temple de ánimo?

La fase –Informe2- que conforma la etapa -Acción Solicitada 2- explicita el proceso relacional identificativo, a través de una cláusula interrogativa, con que el profesor elabora la pregunta y que corresponde a la etapa Acción Solicitada. Mantiene el uso de la MONOGLOSIA de Contenido Temático.

(Ejemplo 76): Respuestas-Evaluación-Preguntas: Dinámica de preguntas y respuestas

Respuestas-Evaluación-Preguntas	Dinámica de preguntas y respuestas	58. NE: Es el estado de ánimo que tiene el poeta

En la etapa Respuestas-Evaluación-Preguntas y fase Dinámica de preguntas y respuestas un estudiante responde con una MONOGLOSIA de contenido temático basado en un proceso relacional identificativo que complementa con una cláusula incrustada relacional posesiva como característica del poeta, que es el concepto en discusión.

(Ejemplo 77): Negociación de conducta: Cambio de conducta

(Negociación de conducta)	Cambio de conducta	59. P: ¿Se pueden relajar, chiquillos?

El profesor incrusta una Negociación de Conducta dirigida a unos estudiantes que no participan de la clase. Para ello el profesor emplea una cláusula introducida por el modalizador de probabilidad **–pueden-** y el proceso mental –**relajar**- utilizado como acto de habla indirecto, ya que lo que espera el docente es un cambio de proceso conductual y no mental.

(Ejemplo 78) Respuestas-Evaluación-Preguntas: Dinámica de preguntas y respuestas

Respuestas-Evaluación-Preguntas	Dinámica de preguntas y respuestas	60. NE: El estado de ánimo que tiene el hablante.
		61. P: ¿Cómo es eso del estado de ánimo?
		62. E: Si está triste, enojado, feliz
		63. NE: Es una idea.

La clase continúa con una segunda fase de Dinámica de Preguntas y Respuestas. Un estudiante responde:

(Ejemplo 79):

60. NE: (Es) El estado de ánimo que tiene el hablante.

Emplea una MONOGLOSIA de Contenido Temático con el verbo elidido. El profesor rehace una nueva pregunta elemental.

(Ejemplo 80):

61. P: ¿Cómo es eso del estado de ánimo?

A partir nuevamente de un proceso atributivo. Un estudiante responde con una cláusula de proceso relacional atributivo.

(Ejemplo 81):

62. E: Si está triste, enojado, feliz.

Luego ante el silencio del profesor el estudiante autoevalúa su respuesta que no fue –aceptada- por el profesor.

(Ejemplo 82):

63. NE: Es una idea.

Dando a entender que él se puede equivocar por medio del JUICIO (-va) evocado de Estima social de Normalidad.

(Ejemplo 83): Significado del Término: Evaluación de respuestas

Significado del Término (1 y 2)	Evaluación de respuestas	64. P: No, son sentimientos que se muestran. Sentimientos que va expresando el hablante lírico a través del texto.

El docente pasa a la fase de evaluación de respuestas 1 y 2, primero emplea una cláusula negativa implícita que se corresponde con una HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Refutación **–No-**, después emplea una cláusula relacional identificativa construida con una MONOGLOSIA de Contenido Temático, que a su vez presenta una cláusula incrustada material. Pasa ahora a una cláusula relacional implícita que contiene una cláusula material causativa la que mantiene la misma clave valorativa anterior de Contenido Temático. En ambos casos este tipo de MONOGLOSIA se emplea para exponer conocimientos de especialidad.

(Ejemplo 84): Significado del Término: Corrección 1 y 2

Significado del Término (1 y 2)	Corrección 1 y 2	65.P:Ustedes saben, chiquillos, sentimientos o emoción. El hablante es ficticio y es lo que él expresa.

La fase final corresponde a la corrección que hace el profesor, primero emplea una cláusula mental referida a los estudiantes que le permite naturalizar un supuesto conocimiento compartido, a través de una EXPANSIÓN DIALÓGICA de Consideración de Apariencia **–Ustedes saben-**, y luego vuelve a emplear una cláusula relacional implícita que reitera el uso de MONOGLOSIA de Contenido Temático **([son] sentimientos o emoción)**. Finalmente, se corresponden con la MONOGLOSIA de Contenido Temático.

Continuaremos con la revisión del ejemplo número dos del género Informe Oral, perteneciente a la docente con experiencia intermedia.

5.2.2. Análisis del ejemplo dos género Informe Oral

Tabla 5. 6. Género Informe Oral Profesor 2 experiencia intermedia

Etapas	Fases	Interacción
Orientación	Contextualización	20.P: Ya, me **parece** [[que ya **estamos** [listos].
	Procedimiento	21.P: Ya, alguien **quiere leer** la pregunta número tres, el texto. 22.NE: Yo. 23P: Eh, ¿ Maite? 24.P: Ya Maite. 25.P: **Vamos**.
Acción Solicitada 1	Informe 1	26.P: Chicos, la pregunta **es**, ¿Qué actitud actitud lírica **está presente** en ese poema?, ¿qué actitud lírica

		podemos encontrar?
Respuestas-Evaluación-Preguntas	Dinámica de preguntas y respuestas	27.ME: (**es**) (*elidido) enunciativa 28.ME: (**es**) (*elíptica) enunciativa
	Argumentación	29.NE: <Porque> **est/ á describiendo**. 30.NE**: Da** detalles 31.NE: **Est/ á describiendo** una situación. 32.NE: **Est/ á describiendo** un lugar.
Significado Del Término 1	Evaluación de respuestas	33.P: Ya, **est/ á describiendo** una situación.

Este género a diferencia del primer ejemplo no posee duplicación de los cuatro pasos genéricos. El primer paso que corresponde a la Orientación posee dos fases, la primera de ellas es la contextualización que permite iniciar la actividad de revisión de la guía de aplicación de conceptos de la unidad de lírica, la que sostiene el género informe de conceptos, a partir de una proyección mental que corresponde a una HETEROGLOSIA de Expansión Dialógica del tipo Consideración de Apariencia basada en un proceso existencial –**ya estamos**-.

(Ejemplo 85):

20. P: […] me parece que ya estamos (listos) […]

Además, se apoya en una construcción imperativa de tipo –yusivo- -estamos- para vincularse en la acción solicitada a los estudiantes. En la fase de Procedimiento la profesora emplea un proceso modalizado (quiere) junto con un proceso material (leer), y vuelve a utilizar la construcción –yusiva- en el intercambio.

(Ejemplo 86):

(69) 25. P: Vamos.

Con este último intercambio finaliza esta fase y el paso correspondiente, dando pie al paso siguiente. La base de la interacción corresponde a una HETEROGLOSIA de Expansión Dialógica del tipo atribución de Instrucciones y contenido. En el paso siguiente de Acción Solicitada se desarrolla la fase de Informe:

(Ejemplo 87):

-26.P: Chicos, la pregunta es, ¿Qué Actitud Actitud Lírica está presente en ese poema?, ¿Qué Actitud Lírica podemos encontrar?

A través, de un proceso relacional que introduce las preguntas de la fase Informe que configura este paso. La fase y paso fue construida con dos preguntas, la primera se basa en un proceso relacional identificativo sostenido en una MONOGLOSIA de Contenido Temático (la pregunta es…) y una construcción yusiva en el verbo modal **"podemos"** que funciona como

proyección mental en el verbal **"encontrar"** que se vincula con una HETEROGLOSIA de EXPANSIÓN DIALÓGICA de Atribución de Instrucciones y contenido.

En el paso siguiente denominado Respuestas-Evaluación-Preguntas posee dos fases, la primera que hemos llamado Dinámica de Preguntas y Respuestas y la segunda de Argumentación. La primera fase posee solo procesos relacionales elididos, ya que solo se menciona la respuesta aportada por los estudiantes en términos nominales, entendiendo que el verbo está implícito en la pregunta de la profesora. Y la segunda fase de Argumentación que aporta las respuestas de los estudiantes para evidenciar la identificación conceptual sobre **"el tipo de Actitud Lírica presente en el Poema"**. Los procesos en cuestión son procesos de tipo relacional y material y corresponden a MONOGLOSIAs de Respuesta de contenido:

(Ejemplo 88):

-29.NE. Porque está describiendo.

Proceso material.

-30.NE. Da detalles.

Y procesos relacionales y materiales.

(Ejemplo 89):

-31.NE. Está describiendo una situación.

-32.NE. Está describiendo un lugar.

El último paso, -Significado del término- posee una sola fase, la –Evaluación de Respuestas- en que la docente emplea un proceso relación y material basado en una CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Proclamación de acuerdo (Ya):

(Ejemplo 90):

33. P: Ya, está describiendo una situación.

En la configuración de participantes se observa a las personas correspondientes a la interacción, la profesora (20.P: Ya, **me** parece […]) y los estudiantes (Maite, Chicos). Cuando la referencia es hacia los estudiantes la profesora emplea un vocativo Chicos:

(Ejemplo 91):

-26.P: <u>Chicos</u>, la pregunta es […]

Cuando la profesora se refiere al curso completo y además se incluye ella también, utiliza de manera implícita el pronombre nosotros y reitera la aceptación de acuerdo –Ya- y el uso de –vamos- como EXPANSIÓN DIALÓGICA de atribución de Instrucciones y Contenido:

(Ejemplo 92):

-20. P: Ya, me parece que ya (nosotros) estamos (listos).

-25. P Vamos (nosotros)

-26. P. […] ¿Qué ACTITUD LÍRICA podemos encontrar (nosotros)?

La pregunta sobre la que se hace el informe –la pregunta número tres-, una reiteración de ella –la pregunta-y un sinónimo de ella es –el texto-.

(Ejemplo 93):

21.P: Ya, alguien quiere leer la pregunta número tres, el texto.

26.P: Chicos la pregunta es, ¿Qué actitud lírica está presente en ese poema?, ¿Qué actitud lírica podemos encontrar?

La referencia a la pregunta misma puesta en discusión como informe solicitado es La Actitud Lírica que se reitera como Actitud Lírica, el lugar de esa presencia es ese Poema. Las respuestas de los estudiantes refieren de manera implícita al referente en cuestión **"la actitud lírica que está presente en el poema"**. Las respuestas son construidas como atributos **"Enunciativa"** que corresponden a nominalizaciones basadas en MONOGLOSIAS de Contenido Temático.

(Ejemplo 94):

27.ME: (La actitud lírica que está presente en el poema) (es) [37]Enunciativa.

28.ME: (La actitud lírica que está presente en el poema) (es) Enunciativa.

Luego, los siguientes intercambios argumentan sobre la respuesta, manteniendo de manera implícita la referencia sobre **"la actitud lírica que está presente en el poema"** a partir del empleo de MONOGLOSIAS de Contenido Temático.

(Ejemplo 95):

29.NE: <Porque> (La actitud lírica que está presente en el poema) está describiendo (algo).

30.NE: (La actitud lírica que está presente en el poema) Da detalles.

31.NE: (La actitud lírica que está presente en el poema) Está describiendo una situación.

32.NE: (La actitud lírica que está presente en el poema) Está describiendo un lugar.

[37] El paréntesis ( ) quiere decir que la oración fue omitida y que lo que está dentro del paréntesis corresponde a la recuperación o actualización de la misma. Cada vez que se usa corresponde a la misma situación.

En el intercambio 29 del ejemplo 59 la referencia apunta a una cosa implícita (algo) como acción de la referencia **"la Actitud Lírica que está presente en el poema"**. En el intercambio 30 la respuesta apunta a una meta que aporta la referencia **"detalles"**, en el intercambio 31 la meta aportada es **"una situación"** y en el intercambio 32 **"un lugar"**, todas ellas corresponden a nominalizaciones. La etapa de Significado del Término y su fase de Evaluación de respuestas (intercambio 33) valida por reiteración el intercambio 31.

(Ejemplo 96):

33.P: Ya, (la actitud lírica que está presente en el poema) está describiendo una situación.

Continuaremos con el ejemplo tres del género Informe Oral, perteneciente al docente con experiencia avanzada.

5.2.3. Análisis del ejemplo tres género Informe Oral

La tabla 5.7. presenta el texto de manera global con su estructura esquemática, a fin de mostrar cómo se ordena el espécimen del género Informe Oral en pasos y fases. Estos son: Orientación A (Paso 1), Acción Solicitada A (Paso 2), Orientación B (Paso 3), Significado del término A (Paso 4), Acción Solicitada B (Paso 5), Respuesta-Evaluación-Pregunta (Paso 6) y Significado del término B (Paso 7).

Tabla 5. 7. Género Informe Oral Profesor 3 experiencia avanzada

Género		Informe
Etapas del género	Fases	
Orientación	Concepto	128. P: Este verbo **es** sumamente complejo. P: **Es** muy fácil [[**hablar** de ese verbo. P: **Es** muy fácil [[decir algo así como: [[no, yo **quiero** [[**que analicen** el proceso histórico ‖, yo **quiero** [[**que analicen** movimiento celular]], ‖ yo **quiero** [[**que analicen**]]]]]]]
Acción Solicitada	Informe	129. P: ¿ Qué diablos **es** analizar?
Orientación	Procedimiento	130. P: Yo ya **estaría entregando**. Yo ya **estaría entregando** un apunte. <Así **es** que> (yo) **sugiero**. Ustedes ya **saben** cómo [[**es** el sistema]] . 131. NE: ¿**Puedo grabar**? 132. P: Ehh… <sí>, **puede**. Respecto a lo **que dice** : [[si alguien **quiere grabar**, [[**hágalo**]]]]. 133. P: ¿Ya? A **ver** ¿**Estamos**? Un saludo a la familia.
Significado Del Término	Informe_concepto	134. P: Analizar **es** un verbo ‖, analizar **es** un verbo complicado ‖. Analizar **es** un verbo [[**que supone** cierto nivel de complejidad]] ‖.
	Campo_tarea	<Y>, de hecho, **es**, **es** donde **van a concentrar** sus dudas el día lunes.
Acción Solicitada	Informe	135. P: ¿Qué **significa** descomponer? ¿Qué **significa** (descomponer)?

Respuestas/Evaluación/Preguntas	Dinámica de respuestas/preguntas	136. NE: (**Significa**[38]) Separar. 137. NE: (**Significa**) Separar. 138. P: ¿Qué más (**Significa**)? 139. NE: (**Significa**) Fragmentar.
Corrección	Evaluación	140. P: (**Significa**) ¡Fragmentar! Separar, fragmentar.

Este género a diferencia del segundo ejemplo posee duplicación de tres de sus cuatro pasos genéricos. El primer paso correspondiente a la primera Orientación, posee una fase, dicha fase es el concepto con el que el profesor refiere el verbo sobre el cual se realizará el género Informe Oral. Esto se basa en procesos relacionales asociados al empleo de MONOGLOSIA de Contenido Temático. Los procesos implicados en esta etapa y fase son de tipo relacional "es", existe presencia de verbos modales "*quiero*", expansión verbal **"hablar de ese verbo"** y proyecciones mentales **"que analicen"**.

(Ejemplo 97):

128. P: Este verbo es sumamente complejo.

-P: Es muy fácil [[hablar de ese verbo.

-P: Es muy fácil [[decir algo así como: [[no, yo quiero [[que analicen el proceso histórico ||, yo quiero [[que analicen movimiento celular]], || yo quiero [[que analicen]]]]]]]

La etapa de Acción solicitada1 se corresponde con la fase de Informe la que se construye como pregunta MONOGLOSIA de Contenido Temático, la que se basa en un proceso relacional (**"es"**).

(Ejemplo 98):

129. P: ¿ Qué diablos es analizar?

La etapa tres de Orientación tiene por fase un Procedimiento que se construye como HETEROGLOSIA de expansión dialógica de atribución del tipo presente/futuro. Se emplean procesos relacionales como **"es"**, **"estaría entregando"**, **"estamos"**. Procesos mentales como: **"saben"**, procesos verbales como: **"que dice"**, verbos modales de posibilidad **"puedo"**, **"puede"**, **"pueden"**, **"quiere"** y procesos en modo imperativo **"hágalo"** e imperativo de tipo yusivo **"(nosotros) ¿Estamos** (listos)**?"**. Lo que se busca es dirigir la conducta de los estudiantes por medio de la proyección mental que enuncia el profesor.

[38] Los verbos elididos fueron recuperados para poder desarrollar el análisis.

(Ejemplo 99):

130. P: Yo ya estaría entregando. Yo ya estaría entregando un apunte. <Así es que> (yo) sugiero. Ustedes ya saben cómo [[es el sistema]] .

131. NE: ¿Puedo grabar?

132. P: Ehh… <sí>, puede. Respecto a lo que dice : (si alguien quiere grabar), [[hágalo]]]].

133. P: ¿Ya? A ver ¿ (nosotros) Estamos (listos)? Un saludo a la familia.

En la etapa de Significado del Término 1 el profesor emplea dos fases, la primera de informe de concepto con tres procesos relacionales (**"es"**) y un proceso mental (**"que supone"**) para identificar el campo de conocimiento:

(Ejemplo 100):

134. P: […] es donde van a concentrar sus dudas el día lunes.

Y una segunda fase que identifica el campo de la tarea posterior relacionada con el concepto en cuestión.

En la fase siguiente de Campo-Tarea el adverbio de lugar **"donde"** funciona como referencia de campo. La nominalización de procesos **"concentrar"** y la cosificación de sus dudas. La base de estas interacciones se sustenta en MONOGLOSIAS de Contenido Temático.

(Ejemplo 101):

135. P: ¿Qué significa descomponer? ¿Qué significa (descomponer)?

La etapa de la acción solicitada posee una fase –Informe- basada en el verbo descomponer y que se construye como MONOGLOSIA de Contenido Temático a partir de las respuestas que aportan los estudiantes, y que se construyen como nominalizaciones de los procesos.

(Ejemplo 102):

La etapa de Respuestas-Evaluación-Preguntas es desarrollada con la fase de Dinámica De Respuestas/Preguntas en la cual los estudiantes aportan sus respuestas a la solicitud de informe del profesor. Cada respuesta se basa en MONOGLOSIA de Contenido Temático.

(Ejemplo 103):

NE: (Significa) Separar.
NE: (Significa) Separar.

El profesor manifiesta que desea que mejoren la respuesta los estudiantes, para ello rehace la pregunta pidiendo una respuesta diferente, emplea una HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Proclamación de Pronunciamiento.

(Ejemplo 104):

P: ¿Qué más (<u>Significa</u>)?

NE: (Significa) <u>Fragmentar.</u>

Finalmente, la etapa de Corrección y su fase de Evaluación permite al docente responder y validar las respuestas de los estudiantes. La respuesta del profesor se basa en una MONOGLOSIA de Contenido Temático como Respuesta de Contenido.

(Ejemplo 105):

P: (Significa) ¡Fragmentar! Separar, fragmentar.

5.2.4. Estructura esquemática género Informe Oral

En relación a su estructura este género se compone de cinco etapas, tres obligatorias y dos opcionales. La etapa de Orientación es opcional y sirve como contextualización del concepto a informar. Las etapas Acción Solicitada, Respuestas-Evaluación-Preguntas, Significado del Término, si bien, son consecutivas, pueden iniciarse indistintamente e intercalarse entre sí, inclusive pueden volver a aparecer en más de una oportunidad en una misma instancia genérica. La etapa denominada Acción Solicitada apunta a la solicitud de un concepto a definir, la etapa Respuestas-Evaluación-Preguntas, permite interactuar a los estudiantes con el docente, a través de respuestas, evaluación y preguntas asociadas al concepto puesto en discusión, y la etapa Significado del Término aporta la síntesis o regulación de la conceptualización. Finalmente, el género Informe Oral puede terminar con la etapa de Cierre o finalización que también es opcional.

Tabla 5. 8. Síntesis género Informe Oral

Etapas	Carácter	Definición
(Orientación)	Opcional	Corresponde a la etapa de inicio del **informe oral de conceptos**. Se constituye como la partida temática que contextualiza la situación informe oral de conceptos
Acción Solicitada	Obligatoria	Corresponde a la etapa de solicitud o requerimiento de un concepto
Respuestas-Evaluación-Preguntas	Obligatoria	Corresponde a la etapa de interacción de respuestas, evaluación y preguntas entre el docente y los estudiantes.
Significado del Término	Obligatoria	Corresponde a la etapa de análisis evaluativo que finalmente regula la conceptualización

(Cierre)	Opcional	Corresponde a la etapa de cierre del informe oral de conceptos

Pasaremos a revisar en el siguiente apartado el género Opinión Oral.

5.3. Género Opinión Oral

A continuación, y al igual que en los géneros anteriores, se presenta el análisis de tres ejemplares del género Opinión Oral, seleccionados según nuestro criterio que reúne el corpus de tres docentes con diferentes años de experiencia y desempeño. De la misma manera que en los apartados de análisis anterior, presentaremos primero cada uno de los tres casos seleccionados y finalmente abordaremos su estructura esquemática.

5.3.1. Análisis del ejemplo uno género Opinión Oral

El ejemplo uno del género Opinión Oral de conceptos fue recogido de la etapa de preguntas que realiza el profesor en el momento posterior a la exposición oral que ha realizado una estudiante. Las opiniones son realizadas por la estudiante cuando responde una pregunta del profesor y por el docente, cuando evalúa su propia actitud y la respuesta de la estudiante.

Las opiniones orales pueden ser aportadas por el docente, o bien pueden ser solicitadas por el docente y realizadas por los estudiantes, o también pueden ser solicitadas también por los estudiantes. Este género se refiere a la construcción y evaluación de opinión en que el docente juega el rol de evaluador y validador del manejo conceptual esperado y se ve reflejado en la construcción y mejoramiento de respuestas por parte de los estudiantes al opinar sobre un tema o conceptos.

El género Opinión Oral tiene como propósito global dentro de la clase de Lengua y Literatura la mediación en la construcción de opiniones de los estudiantes, a partir del manejo y aplicación de conceptos, ya sea en una clase de apertura, de avance o de cierre de una unidad de aprendizaje, o bien en una clase posterior a una lectura, una película o cualquier producto semiótico puesto en discusión o evaluación.

Al igual que en los géneros anteriores suponemos que el profesor con menor experiencia está en el proceso de adquirir y desarrollar el manejo de este género. En particular este primer ejemplo del género Opinión Oral fue solicitado por el docente y realizado por una estudiante. Esta opinión se refiere a la opinión sobre la influencia de la generación de pertenencia de un escritor en su obra literaria, en palabras de la estudiante.

En la tabla 5.9., se presenta el texto de manera global, a fin de mostrar cómo se ordena el ejemplo del género Opinión Oral en pasos y fases. Los pasos son identificados por medio del cambio de procesos (negritas y subrayado). Estos pasos son: Orientación (Paso 1), Solicitud de opinión (Paso 2), Opinión (Paso3), Reacción (Paso 4). Este ejemplar genérico presenta cuatro pasos, como puede observarse en la tabla que sigue.

Tabla 5. 9. Género Opinión Oral Profesor 1 experiencia inicial

Etapa	Fase	Interacción
Orientación	Contextualización	52 P: Ya, Sonia, ¿cuál **es** la relevancia de que el AUTOR?
	Comentario	53 P: Yo **sé** que **voy a ser** bien agudo en las preguntas.
Solicitud De Opinión	Pregunta	54 P: ¿Cuál **es** la importancia de la generación de él?, o sea, que él **sea** del cuarenta y cinco. Que este poeta **sea** del cuarenta y cinco, ¿**hay** alguna importancia en el POEMA?, ¿No la **hay**?, ¿**averiguaste** eso?
Opinión	Juicio y opiniones	55 NE: Yo **creo que sí influyó** en el tiempo en el cual **escribió** y la educación que él **tuvo,**
	Justificación	porque el amor para él, **no era** como el de ahora, que **es** todo más pasajero. 56 E: Él **era** comprometido por sus sentimientos.
Reacción	Juicio	57 P: Qué romántica (**eres**)

Este género posee un primer paso de Orientación que permite contextualizar la situación de preparación a la pregunta que requerirá la elaboración de una opinión por parte de una estudiante. En su primera fase el profesor emplea una CONTRACCIÓN DIALÓGICA por Proclamación de acuerdo para que se dé inicio a las preguntas que le hará a la estudiante.

(Ejemplo 106):

52 P: Ya, Sonia, […]

Luego continúa con la pregunta que el docente realizará y que se basa en el verbo ser/estar como proceso relacional ligado a una MONOGLOSIA de Contenido Temático.

(Ejemplo 107):

52 P: […] ¿Cuál es la relevancia de que el autor?

En la segunda fase denominada Comentario el profesor emplea una proyección mental para la construcción con que incrusta un Juicio autoevaluativo en relación a la construcción de la pregunta. La que se basa en una Auto-atribución del tipo Expansión dialógica.

(Ejemplo 108):

53 P: Yo sé que voy a ser bien agudo en las preguntas.

En el paso siguiente de Solicitud de Opinión y construcción de la fase de Pregunta el profesor emplea principalmente procesos relacionales identificativos (**"es, sea"**) y procesos existenciales (**"hay"**), y un proceso mental (**"averiguaste"**). La base de esta interacción está en la MONOGLOSIA de Contenido Temático.

(Ejemplo 109):

54 P: ¿Cuál es la importancia de la generación de él?, o sea, que él sea del cuarenta y cinco. Que este poeta sea del cuarenta y cinco, ¿hay alguna importancia en el poema?, ¿No la hay?, ¿averiguaste eso?

La etapa de Opinión que corresponde a la respuesta de la estudiante se construye en dos fases, la primera referida al Juicio y Opiniones que se elabora con una proyección mental (**"creo que sí influyó"**), basada en un proceso material (**"escribió"**) y un proceso relacional atributivo (**"tuvo"**). La estudiante emplea HETEROGLOSIA de Expansión dialógica de atribución a ella misma.

(Ejemplo 110):

55. NE: Yo creo que sí influyó en el tiempo en el cual escribió y la educación que él tuvo.

En la fase de justificación se emplean procesos relacionales atributivos basados en una MONOGLOSIA de Respuesta de Contenido.

(Ejemplo 111):

P: Porque el amor para él, no era como el de ahora, que es todo más pasajero.

56 E: Él era comprometido por sus sentimientos.

Finalmente, la etapa de Reacción y su fase de JUICIO es construida con un proceso relacional implícito (**"eres"**). Esta emisión del docente corresponde a un Juicio sobre lo que la estudiante sabe.

(Ejemplo 112):

57. P: Qué romántica (eres)

Continuaremos con el ejemplo dos del género Opinión Oral, perteneciente al docente con experiencia intermedia.

5.3.2. Análisis del ejemplo dos género Opinión Oral

Tabla 5. 10. Género Opinión Oral Profesor 2 experiencia intermedia

Etapa	Fase	Interacción
Orientación	Contextualización	168 NE: No, porque, una vez, yo una vez, no, porque mi hermano **es** prevencionista de riesgos y yo **decía** las personas ciegas y, **él me retaba** porque **decía que no eran** personas ciegas, **eran** personas no videntes
Solicitud De Opinión	Pregunta	E: Y todavía **no entiendo** la diferencia. Eso **es** lo que **estaba preguntando**.
Opinión	Contextualización	169 P: Yo **tengo** una intuición, **no tengo** una certeza, **tengo** una intuición.
	Justificación	P: **Es** que no les **mentiría** si les **dijera**, porque **no tengo** la certeza.
	Juicio	P: Yo **creo** que ciego **es** un término más coloquial...respecto

		de esa condición de salud.
Resolución	Compromiso	P: **Voy** a **averiguarlo**. 170 CC Sí. 171 P Lo **voy a averiguar**, me **comprometo**, me **comprometo**. El lunes **llego** con esa respuesta, ¿ya?
Reacción	Confirmación del compromiso	172 NE: **Está grabado**. (Alude a la grabadora que registró la clase) 173 ME: **Está grabado**, **lo va a ver**.
Resolución	Cierre	173 ME: …**No va a haber** forma alguna que esto...no, no **quede certificado**.

Este género posee una primera etapa de Orientación con una fase de Contextualización que permite situar la pregunta que requerirá la elaboración de un opinión por parte de la profesora. En esta primera fase la estudiante emplea un proceso relacional atributivo para dar cuenta del trabajo de su hermano por medio de una MONOGLOSIA de Contenido Temático y del surgimiento de su duda, utiliza una proyección verbal para dar cuenta de la referencia que ella utiliza, a través de una HETEROGLOSIA de EXPANSIÓN DIALÓGICA de Atribución, Asimilación (auto-atribución) y de Atribución a la voz de su hermano como proyección verbal para dar cuenta de los dichos de este y un proceso relacional atributivo que refiere a una MONOGLOSIA de Contenido Temático.

(Ejemplo 113):

> **168 NE: No, porque, una vez, yo una vez, no, porque mi hermano es prevencionista de riesgos y yo decía las personas ciegas y, él me retaba porque decía que no eran personas ciegas, eran personas no videntes**

La etapa de Solicitud de Opinión contiene la fase de pregunta que elabora la estudiante con un proceso mental con polaridad negativa y el relato de su pregunta en forma declarativa con un proceso relacional y una proyección mental (**"estaba preguntando"**). En dicho sentido refiere al hermano quien le aportó la información especializada, y ahora la estudiante quiere saber qué opina la profesora en relación a la voz de este hermano de la estudiante que fue citado como referente por la alumna. Esto se corresponde como una HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Pronunciamiento.

(Ejemplo 114):

> **E: Y todavía no entiendo la diferencia. Eso es lo que estaba preguntando.**

La etapa de Opinión tiene tres fases, la primera es la fase de contextualización de la opinión que se basa en tres procesos relacionales posesivos. Se construye como auto-atribución como expansión dialógica de parte de la profesora.

(Ejemplo 115):

> **169 P: Yo tengo una intuición, no tengo una certeza, tengo una intuición.**

La fase de justificación se basa en un proceso relacional, uno verbal y uno relacional atributivo. Se construye como una HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA de Consideración de Probabilidad para señalar que no posee el conocimiento requerido.

(Ejemplo 116):

P: Es que no les mentiría si les dijera, porque no tengo la certeza.

La fase de Juicio es finalmente lo que sustenta que hayamos identificado esta interacción como género Opinión y remite a la opinión que propone la profesora sobre una posible respuesta y que lo elabora primero como HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Proclamación de Pronunciamiento.

(Ejemplo 117):

P: Yo creo que ciego […] es un término más coloquial...respecto de esa condición de salud.

No obstante, la segunda parte de su Juicio posee un proceso relacional basado en una HETEROGLOSIA de EXPANSIÓN DIALÓGICA de consideración de Probabilidad. Así, la situación de la consulta obliga a la profesora a anticipar una respuesta para la cual elaboró este Juicio.

(Ejemplo 118):

P: […] es un término más coloquial...respecto de esa condición de salud.

El siguiente Juicio corresponde a una evaluación que elabora la profesora a partir de una proyección mental y un proceso relacional.

La etapa de Resolución posee una fase de Compromiso a partir de un proceso mental, un proceso verbal y uno material. Estos procesos corresponden a una EXPANSIÓN DIALÓGICA de Atribución de Instrucciones y contenido.

(Ejemplo 119):

P: Voy a averiguarlo.
170 CC Sí.

171 P Lo voy a averiguar, me comprometo, me comprometo. El lunes llego con esa respuesta, ¿ya?

Continúa la etapa de Reacción con la fase de Confirmación del compromiso que elaboran los estudiantes de la profesora, a través de procesos existenciales reiterados. Los estudiantes

emplean también EXPANSIÓN DIALÓGICA de Atribución, pero de Asimilación en relación al compromiso[39] de la profesora.

(Ejemplo 120):

172 NE: <u>Está grabado.</u> (Alude a la grabadora que registró la clase)

173 ME: <u>Está grabado</u>, <u>lo va a ver</u>.

173: ME: […] <u>No va a haber</u> forma alguna que esto...no, <u>no quede certificado</u>.

Finaliza el género con la etapa de resolución con la fase de Cierre, a través de un proceso material final. Ligado al cumplimiento del compromiso al que se ha ligado la profesora. Reiterando la atribución de asimilación ligada al compromiso de la profesora.

Continuaremos ahora con el ejemplo tres del género Opinión Oral, perteneciente al docente con experiencia avanzada.

5.3.3 Análisis del ejemplo tres género Opinión Oral

Tabla 5. 11. Género Opinión Oral Profesor 3 experiencia avanzada

Etapa	Fase	Interacción
Orientación 1	Concepto o tema	512 P: La historia
Solicitud De Opinión 1	Pregunta	513 P: ¿Qué les **<u>parece</u>** la historia?
Opinión 1	Respuesta	514 ME: Buena
Reacción 1	Pregunta	515 P: ¿Qué **<u>tiene</u>** de buena?
	Juicio	516 P: Me **<u>parece</u>** un comentario muy elemental
Orientación 2	Facilitación de participación	517 P: Ya, **<u>escucho</u>** por allá. Algo **<u>iba a decir</u>**. **<u>Escuchemos</u>** a la Cata
Opinión 2	Juicio	518 NE: Así, que lo **<u>hizo</u>** todo […] la mamá, **<u>debía tener</u>** algo más […]
Reacción 2	Juicio	519 P: Sí, claro.
Solicitud De Opinión 2	Pregunta	520 P: ¿Qué les **<u>parece</u>** el personaje, el Kike, por ejemplo?
Opinión 3	Juicio	521 ME: Inocente. 522 ME: Inocente.
Reacción 3	Juicio	523 P: ¿Inocente?
Opinión 4	Juicio	524 ME: Sí 525 ME: (Inocente, correcto) 526 ME: ¿Ah? 527 ME: Honesto. Honesto.
Reacción 3	Juicio	528 P: ¡Honesto! Honesto.
	Justificación	529 P: Oye, ¿**<u>sabí</u>**' que? **<u>Es</u>** primera vez… **<u>he mostrado</u>** tres años este do… este cortometraje en distintos cursos, y **<u>es</u>** primera vez que los comentarios **<u>son</u>** "honesto".
	Comparación	530 P: Ehhh… No, usualmente los comentarios **<u>reparan</u>** en otras cosas de él y, de alguna forma, como que **<u>se cuestiona</u>** su

[39] Acto compromisorio para ser más preciso, ya que en este caso no nos estamos refiriendo al subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN.

		honestidad.
Resolución	Cierre	531 P: Pero, en fin.

Este género posee un primer paso de Orientación 1 posee una fase única denominada Concepto o tema en que se menciona la temática sobre la que se realizará la opinión.

(Ejemplo 121):

P: La historia.

La segunda etapa Solicitud de opinión posee una fase de Pregunta en que el profesor utiliza un proceso mental para preguntar a los estudiantes por su opinión ante el producto semiótico que han observado (un cortometraje) y que corresponde a una HETEROGLOSIA de EXPANSIÓN DIALÓGICA de Atribución, que permite la Instrucción de Contenido para que los estudiantes opinen.

(Ejemplo 122):

P:¿Qué les parece la historia?

La tercera etapa Opinión 1 y su fase de Respuesta de los estudiantes corresponde a una HETEROGLOSIA de expansión dialógica de auto-atribución basada en un proceso mental implícito en la respuesta que elaboran los estudiantes.

(Ejemplo 123):

ME: (La historia nos parece) Buena.

La etapa de Reacción 1 posee dos fases, la primera corresponde a una pregunta que elabora el profesor por medio de un proceso relacional posesivo (tiene) y que cuestiona la respuesta de los estudiantes en la etapa anterior. Esta fase opera como HETEROGLOSIA de CONTRACCIÓN DIALÓGICA del tipo Rechazo por Refutación, ya que corresponde a un rechazo o invalidación de respuesta.

(Ejemplo 124):

P: ¿Qué tiene de buena?

La segunda fase de la Reacción 1 corresponde al Juicio que establece la evaluación explícita del profesor a la respuesta anterior de los estudiantes, por medio de un proceso mental (**"me parece"**). Este proceso corresponde a una HETEROGLOSIA de expansión dialógica de consideración del tipo apariencia.

(Ejemplo 125):

P: Me parece un comentario muy elemental.

La etapa siguiente de Orientación 2 y su fase de Facilitación de la participación es utilizada por el docente para involucrar la participación de una estudiante, para ello utiliza un proceso material (**"escucho"**) y un proceso verbal (**"iba a decir"**). Finaliza con la vinculación a escuchar con el curso completo, incluyéndose él también, a través, de un verbo en modo imperativo de tipo Yusivo (**"Escuchemos"**). Esta fase se construye a partir de HETEROGLOSIAS de expansión dialógica de atribución por Instrucciones de contenido cuando el docente se refiere a que él escucha, luego se refiere a lo que iba a decir una alumna y finalmente que todos escucharán, incluyéndose el docente como señalamos a partir del uso del imperativo yusivo.

(Ejemplo 126):

P: Ya, escucho por allá. Algo iba a decir. Escuchemos a la Cata

El paso que sigue corresponde a la Opinión 2 de la estudiante (**"Cata"**) que produce una fase de Juicio, pero que lamentablemente no logramos extraer de manera íntegra en el audio/video de registro. Lo que se logró registrar da cuenta de un proceso existencial y una modalización con un proceso relacional. Corresponde esta etapa a una Expansión Dialógica de Atribución, que además incorpora un proceso deóntico (…**debía tener**…).

(Ejemplo 127):

NE: A sí, que lo hizo todo […] lo mamá, debía tener algo más […]

El paso siguiente corresponde a la Reacción 2 y fase de Juicio del docente, quien valida los juicios de la estudiante anterior. En la etapa que sigue el profesor levanta la pregunta central del género Opinión Oral en cuestión, a través de un proceso mental.

(Ejemplo 128):

520 P: ¿Qué les parece el personaje, el Kike, por ejemplo?

La etapa de Opinión 3 y su fase de Juicio corresponde a la respuesta de los estudiantes. Dos grupos de estudiantes responden a coro y emiten su respectivo Juicio. En su elaboración tienen implícito el proceso verbal de la pregunta que responden (**"Nos parece"**)…. Esta opinión corresponde a una Expansión Dialógica por atribución.

(Ejemplo 129):

521 ME: Inocente.

522 ME: Inocente.

La etapa de Reacción 3 se construye con una fase de Juicio que es la reacción de juicio del docente a la opinión de los estudiantes. El profesor utiliza un rechazo a la opinión de los

estudiantes basado en reiteración de respuesta con cambio de modalidad, de declarativa a interrogativa, correspondiendo a una Contracción Dialógica del tipo Refutación.

(Ejemplo 130):

523 P: ¿Inocente?

Los estudiantes elaboran una nueva etapa de opinión y fase de juicio con la que reafirman su respuesta.

(Ejemplo 131):

524 ME: Sí

525 ME: (Inocente, correcto)

526 ME: ¿Ah?

527 ME: Honesto. Honesto.

El profesor vuelve a elaborar una nueva Etapa de Reacción 3 y una primera fase de Juicio con la que cuestiona la segunda respuesta nuevamente reiterando la respuesta sin presencia de procesos verbales. Se vuelve a emplear una refutación, pero ahora se cambia de modo declarativo a modo exclamativo.

(Ejemplo 132):

528 P: ¡Honesto! ¡Honesto!

La segunda fase que elabora el profesor es una fase de Justificación con un proceso mental y un proceso relacional. La base de esta justificación corresponde a una Contracción Dialógica del tipo Contra-expectativa, no obstante el profesor no hace explícito el argumento en esta fase.

(Ejemplo 133):

529 P: Oye, ¿sabí' que? Es primera vez… he mostrado tres años este do… este cortometraje en distintos cursos, y es primera vez que los comentarios son "honesto".

Además de un proceso material *(***"he mostrado"***)* y relacionales (**"es, son"**). La tercera fase que construye el profesor es la fase de Comparación que se basa en dos procesos mentales (**"reparar"** y **"se cuestiona"**). En esta fase el profesor explicita una expansión dialógica de atribución por asimilación. Con ello busca naturalizar que **"usualmente"** se ha cuestionado la honestidad del personaje, junto con ello deslegitima las opiniones que han aportado sus estudiantes. Además, emplea una expansión dialógica de consideración de apariencia **"como que se cuestiona"**.

(Ejemplo 134):

530 P: Ehhh… No, usualmente los comentarios reparan en otras cosas de él y, de alguna forma, como que se cuestiona su honestidad.

La etapa de Resolución y fase de Cierre se construye sin la presencia de procesos verbales, sino con el empleo de una conjunción adversativa. Con ello rechaza las opiniones de los estudiantes por medio de una refutación de contracción dialógica.

(Ejemplo 135):

P: Pero, en fin.

5.3.4. Estructura esquemática género Opinión Oral

En relación a su estructura este género se compone de cinco etapas, tres obligatorias y dos opcionales. Las etapas son: 1.Orientación, 2. Solicitud de Opinión, 3. Opinión, 4.Reacción y 5. Resolución. La etapa de Orientación y la de resolución son opcionales, o mejor dicho no son realizadas por el docente con menor experiencia. En cambio los docentes con experiencia intermedia y avanzada realizan todas las etapas del género.

La etapa de Orientación sirve como contextualización temática previo a la solicitud de opinión. Las etapas obligatorias de Solicitud de Opinión, Opinión y Reacción, si bien son consecutivas, pueden iniciarse indistintamente e intercalarse entre sí, inclusive pueden volver a aparecer en más de una oportunidad en una misma instancia genérica. La etapa denominada Solicitud de Opinión apunta al requerimiento de opinión, la etapa Opinión es la evaluación o Juicio que funciona como eje del género y la etapa de Reacción aporta la reacción evaluativa del docente que pretende instalar un criterio, a través de un Juicio reactivo en dirección a la Opinión presentada. Finalmente, el género Opinión Oral puede terminar con la etapa de Resolución que da término aprobatorio o no a la Opinión o la Reacción a la opinión. Esta última etapa también es opcional y su presencia da cuenta de mayor *expertise* del docente que la emplea para dar cierre al género.

Tabla 5. 12. Síntesis género Opinión Oral

Etapas	Carácter	Definición
(Orientación)	Opcional	Corresponde a la etapa de inicio de la Opinión Oral. Se constituye como la partida temática que contextualiza la situación en que se realizará la Solicitud de Opinión.
Solicitud de Opinión	Obligatoria	Corresponde a la etapa de solicitud o requerimiento de un concepto.
Opinión	Obligatoria	Corresponde a la etapa de emisión de Opinión entre los estudiantes y el docente.
Reacción	Obligatoria	Corresponde a la etapa de reacción evaluativa sobre la Opinión emitida en la etapa anterior.
(Resolución)	Opcional	Corresponde a la etapa de cierre de la Opinión Oral.

Pasaremos a la revisión del último género en análisis, el género Explicación Oral.

5.4. Género Explicación Oral

La utilización y reutilización de ciertas secuencias didácticas que implican la Explicación Oral por parte del docente a sus estudiantes, o de los estudiantes al docente produce lo que hemos denominado -género Explicación Oral- en clases de Lengua y Literatura. Entendemos que este género aparece con alta frecuencia en el desarrollo de una clase en particular en la negociación de conceptos que son explicados en clases. Este género didáctico despliega la negociación entre el docente y la clase completa, o entre un estudiante o un grupo de ellos y el docente.

La capacidad de explicar conceptos oralmente es una de las habilidades orales más importantes que debería desarrollarse como práctica de los estudiantes durante su escolaridad secundaria y, que además, es utilizada en la educación terciaria. En dicho sentido, el género Explicación Oral desarrollado por el docente o por los estudiantes, viene a retroalimentar y regular la práctica del manejo conceptual expuesto por el docente o los estudiantes en clases de Lengua y Literatura, y de la educación secundaria en su conjunto.

A continuación, y al igual que en los géneros anteriores, se presenta el análisis de tres ejemplares del género Explicación Oral de conceptos**,** seleccionados según nuestro criterio que reúne el corpus de tres docentes con diferentes años de experiencia y desempeño. De la misma manera que en los apartados de análisis anterior, presentaremos primero cada uno de los tres casos seleccionados y luego abordaremos su estructura esquemática.

5.4.1. Análisis del ejemplo uno género Explicación Oral

El ejemplar uno del género Explicación Oral de conceptos fue recogido de la etapa de preguntas que realiza el profesor de forma posterior a la exposición oral que ha realizado un estudiante. Las explicaciones que constituyen el género corresponden a la explicación procedimental solicitada por el docente al estudiante expositor, frente a la búsqueda de información para preparar la exposición. La segunda explicación corresponde a la solicitud de concepto que realiza un estudiante al profesor sobre qué significa ser un Poeta o Autor Maldito.

La Explicación Oral puede ser aportada por el docente, o bien puede ser solicitada por el docente y realizada por los estudiantes, o también puede ser solicitada por los estudiantes al docente, como en el caso particular del ejemplo que presentamos en este apartado.

El género de Explicación Oral tiene como propósito global dentro de la clase de Lengua y de Literatura la mediación para la construcción de una Explicación Oral, a partir del manejo y aplicación de conceptos, ya sea en una clase de Instrucciones y contenido, de avance o de cierre de una unidad de aprendizaje, o bien en una clase posterior a una lectura, una película o cualquier producto semiótico que deba ser explicado.

En particular este primer género de Explicación Oral fue solicitado por el docente y realizada por un estudiante, y en su segunda parte un estudiante le hace una pregunta al docente, quien elabora una explicación para dar respuesta a la pregunta del estudiante.

En la tabla 5.13., se presenta el texto de manera global, a fin de mostrar cómo se ordena el ejemplar del género Explicación Oral de conceptos en pasos y fases. Los pasos se identifican ideacionalmente mediante el cambio de procesos (negritas y subrayado). Este ejemplar está constituido por cuatro pasos a saber: Fenómeno 1 (Paso 1), Explicación 1 (Paso 2), Fenómeno 2 (Paso 3), Explicación 2 (Paso 4). Ver tabla.

Tabla 5. 13. Género Explicación Oral Profesor 1 experiencia inicial

Género Explicación Oral		
Etapa	Fase	Profesor 1 Menor Experiencia
Fenómeno 1	Concepto	199. P: Ah, él [autor] **era** como súper ().
	Solicitud de procedimiento	Pero, ¿cómo **encontraste** el...poema?
Explicación 1	Explicación de procedimiento	200. E: Ah, porque **estaba buscando**, **puse** poemas, autores malditos, pero **no se encontraba** así //. 201. P: // ¿un autor maldito? 202. E: Sí pues, y eso () eh, y, ahí lo **encontré** y **empecé** a **buscar** sus poemas y **era** casi el... casi pura, de sus poemas, su vida
Fenómeno 2	Solicitud de concepto	203. EN:¿Qué **significa** ()? [un autor maldito]
Explicación 2	Explicación de concepto	204. P: C1 (Rat) **Es** que **hay** algunos autores que, **hay** una generación de autores, principalmente franceses que **fueron** los poetas malditos () **que hablaban** de la muerte, el pesimismo, como que, **son** como **no sé**, porque **es** el siglo XX, porque **habla** de la perdición de la vida, como lo que **veo** acá, **es** como que él **tuvo** una vida súper fuerte- o sea, el hablante lírico, **estoy hablando** del hablante lírico, **tiene** como (fuerza).

Este género posee una primera etapa denominada Fenómeno que permite empezar a situar la temática de la exposición con la Fase de Concepto, por medio de un proceso relacional en que el profesor evalúa de manera sucinta al autor presentado por el estudiante. El profesor emplea una HETEROGLOSIA de Expansión dialógica de consideración de apariencia **"era como"**.

(Ejemplo 136):

199. P: Ah, él [autor] era como súper (…)

La segunda fase del primer paso llamada Fase de Solicitud de procedimiento permite que el profesor realice el requerimiento al estudiante expositor sobre el procedimiento empleado para encontrar el poema, esto a través de un proceso material. Corresponde a una HETEROGLOSIA, Expansión dialógica, atribución, Instrucciones de contenido.

(Ejemplo 137):

P: Pero, ¿cómo encontraste el poema?

La etapa siguiente Explicación 1 desarrollada por la fase Explicación de procedimiento permite al estudiante explicar los pasos empleados en la búsqueda, a través de procesos materiales *(***"estaba buscando, puse, encontré, empecé a buscar"**), y procesos mentales *(***"no se encontraba así"**) y un proceso relacional *("era"*). Al igual que el proceso anterior se mantiene la expansión dialógica por atribución e Instrucciones de contenido.

(Ejemplo 138):

200. E: Ah, porque estaba buscando, puse poemas, autores malditos, pero no se encontraba así //.
201. P: C1 // ¿un autor maldito?
202. E: C2 (Rat) Sí pues, y eso () eh, y, ahí lo encontré y empecé a buscar sus POEMAS y era casi el... casi pura, de sus poemas, su vida.

La etapa Fenómeno 2, realizada por un estudiante que no entendió la conversación entre el profesor y el estudiante expositor, por tanto, construye una fase de Solicitud de concepto y le pregunta al profesor. Esta pregunta corresponde a una MONOGLOSIA de contenido temático.

(Ejemplo 139):

203. EN: C2 (Foco) ¿Qué significa ()? [un autor maldito]

La pregunta del estudiante dará pie a la etapa siguiente o explicación 2, la que está construida como Fase de Explicación de Concepto y que desarrollará el profesor para dar respuesta a la consulta del estudiante. Esta fase se construye con una serie de procesos existenciales (**"hay"**) y relacionales (**"que fueron"**), procesos verbales (**"que hablaban"**), proyecciones verbales *(***"son como no sé […]; porque habla de la perdición […]; estoy hablando del HABLANTE LÍRICO"***)*. Además, de algunos procesos relacionales posesivos **"él tuvo una vida súper fuerte"**, **"tiene como fuerza"**.

Los procesos relacionales empleados dan cuenta de una construcción Monoglósica de contenido temático en la mayor parte de la esta fase, no obstante, se emplean además proyecciones verbales que aluden a marcas comparativas que dan cuenta de HETEROGLOSIA de Expansión dialógica de consideración del tipo apariencia. Esto da cuenta de la falta de manejo para poder explicar la pregunta realizada por el estudiante.

(Ejemplo 140):

204. P: Es que hay algunos Autores que, hay una generación de Autores, principalmente franceses que fueron los Poetas Malditos () que hablaban de la muerte, el pesimismo, como que, son como no sé, porque es el siglo XX, porque habla de la perdición de la vida, como lo que veo acá, es como que él tuvo una vida súper fuerte- o sea, el Hablante Lírico, estoy hablando del Hablante Lírico, tiene como (fuerza).

5.4.2. Análisis del ejemplo dos del género Explicación Oral

El ejemplo dos del género Explicación Oral fue recogido de la etapa de preguntas que realiza la profesora de forma posterior a la Exposición Oral que ha realizado un estudiante. Las explicaciones que constituyen este ejemplo del género corresponden a respuestas a las solicitudes de explicación requeridas por la docente al estudiante expositor, quien defiende su exposición y explica los conceptos solicitados por la profesora para fundamentar mejor los términos empleados durante la presentación del estudiante.

En particular este género de Explicación Oral de este ejemplo fue solicitado por la docente y realizado por una estudiante, y en la segunda parte de la interacción la docente solicita mayor información y fundamentación de la elección conceptual abordada por la estudiante. Esto exige a la estudiante desarrollar una explicación de conceptos aplicados.

En la tabla 5.14., se presenta el texto de manera global, a fin de mostrar cómo se ordena el segundo ejemplar del género Explicación Oral de conceptos en pasos y fases. Los pasos se identifican mediante el cambio de procesos (negritas y subrayado). En este ejemplar se presentan siete pasos, de ellos el Fenómeno se reitera dos veces, y la Explicación en tres oportunidades. Linealmente los pasos aparecen en el siguiente orden: Fenómeno 1 (Paso 1), Explicación 1 (Paso 2), Fenómeno 2 (Paso 3), Explicación 2 (Paso 4), Fenómeno 3 (Paso 5), Explicación 3 (Paso 6) y Cierre (Paso 7). Ver tabla siguiente:

Tabla 5. 14. Género Explicación Oral Profesor 2 experiencia intermedia

Género Explicación		
Etapa	Fase	Profesor 2 Menor Experiencia
Fenómeno 1	Solicitud de procedimiento deductivo	96. P ¿Qué te **hizo deducir** a ti, que **era** una mujer//*mariposa de sueños, te pareces a mí alma*?, ¿qué te **hizo deducir** a ti eso?//. **Darle** un rol femenino.
Explicación 1	Explicación de deducción 1	97. E //Mariposa de sueños, te pareces a mí. 98. E //Mariposa porque, mariposa porque...mariposa porque, mariposa son bellas y //.
	Contraargumentación sobre la explicación	99. P //¿Y los hombres **son** feos?.
	Explicación de concepto-a	100. E No, pero no **es** como//.
	Concesión	101. P Bueno, algunos, algunos.
	Explicación de deducción-b	102. E **Es** como eso, como que las mariposas **son** como más femeninos. 103. P Ya... 104. E Eso yo como que **deduje** que **podía ser** una mujer.
Fenómeno 2	Concepto	105. P Ya...ya poh Isra. **Déjame ver** si **tengo** (). Ya, tú **dijiste** que la, **era** DE LA CANCIÓN, la ACTITUD LÍRICA,
	Solicitud de explicación de concepto aplicado 1	105. P ¿por qué? [LA ACTITUD LÍRICA **era** de LA CANCIÓN]
Explicación 2	Explicación de concepto aplicado	106. E Porque la ACTITUD, DE LA CANCIÓN, **se habla** en PRIMERA PERSONA, entonces //. 107. P //Ya...
Fenómeno 3	Solicitud de explicación de concepto aplicado 2	107. P ¿Qué **es** lo que **hace** el HABLANTE LÍRICO?. 108. E ¿Ah? 109. P ¿Qué **es** lo que **hace** el HABLANTE LÍRICO?
Explicación 3	Explicación de concepto aplicado 2	110. E Cómo **que contaba**...sus sentimientos//. 111. P //Bien, bien. Súper bien. 112. E Entonces ahí cuando **dice**: *me gustas*. A mi **me gusta** (), y también **habla que le gusta** el silencio de ella y todas esas cosas//. 113. P // De lo que a él **le gusta**. 114. E Sí.
Cierre	Aprobación de explicación	115. P Ya poh Isra, un aplauso al Israel

Este ejemplar dos del género Explicación Oral posee un primer paso denominado FENÓMENO 1 basado en una fase única de Solicitud de procedimiento (deductivo) construida con una interrogación basada en un proceso material (**"hizo"**) y un proceso mental en infinitivo (**"deducir"**). La profesora cita el texto del poema analizado y reitera la interrogación. Esta primera etapa y fase corresponde a una HETEROGLOSIA, Expansión dialógica, Atribución de Instrucciones de contenido.

(Ejemplo 141):

96. P ¿Qué te hizo deducir a ti, que era una mujer//*mariposa de sueños, te pareces a mí alma*?, ¿qué te hizo deducir a ti eso?//. Darle un rol femenino.

El segundo paso denominado Explicación 1 es complejo en cuanto a que se constituye de cinco fases. La primera fase se basa en la lectura que hace el estudiante de la sección del poema puesta en discusión (**"Mariposa de sueños"**) y la respuesta sobre el porqué de la metáfora. El estudiante responde con una cláusula relacional identificativa (**"E: porque son bellas"**).

(Ejemplo 142):

97. E //Mariposa de sueños, te pareces a mí.

98. E //Mariposa porque, mariposa porque...mariposa porque, mariposa son bellas y //.

La segunda fase de la etapa dos corresponde a una interacción basada en la respuesta de Contra-argumentación de la profesora construida con una interrogación basada en un proceso relacional. Esta fase opera como HETEROGLOSIA, Contracción dialógica, Refutación.

(Ejemplo 143):

99. P //¿Y los hombres son feos?

En la tercera fase de la etapa dos el estudiante pretende responder con la Explicación de concepto basado en una construcción negativa implícita y otra adversativa con proceso relacional (**"100. E: No, pero no es como…"**) que es interrumpida por la profesora. La primera corresponde a una CONTRACCIÓN DIALÓGICA por Refutación y la segunda a una EXPANSIÓN DIALÓGICA del tipo Consideración, Apariencia.

(Ejemplo 144):

100. E No, pero no es como//.

La cuarta fase corresponde a la concesión que realiza la profesora con un proceso relacional implícito (**"101. P: Bueno, algunos, algunos [lo son]"**). Solo en la fase cinco el estudiante puede completar su respuesta que hemos denominado Explicación de deducción 2, la que elabora primero con dos procesos relacionales. En ambos casos el estudiante emplea una Expansión dialógica del tipo consideración de apariencia (**"Es como; como que; son como, como que deduje"**).

(Ejemplo 145):

102. E: Es como eso, como que las mariposas son como más femeninas.

103. P: Ya…

104. E: Eso yo como que deduje que podía ser una mujer.

La profesora responde con aceptación (intercambio **"103. P: Ya…"**) y el estudiante sintetiza su respuesta con un proceso mental y otro relacional, con apoyo modal este último (intercambio 104, Ejemplo 145).

El tercer paso o Fenómeno 2, en que interactúa la profesora se basa en su primera fase denominada Concepto en una proyección verbal sobre una afirmación conceptual que hizo el estudiante durante su exposición y que consiste en un proceso relacional identificativo. Esta fase corresponde a una Expansión dialógica de atribución de asimilación con la que la profesora señala la respuesta que dio el estudiante como antecedente para la pregunta que realizará.

(Ejemplo 146):

105. P Ya...ya poh Isra. Déjame ver si tengo. Ya, tú dijiste que la, era de la canción, la actitud lírica,

La segunda fase del paso FENÓMENO 2, denominada Solicitud de explicación de concepto corresponde a la pregunta que elabora la profesora a partir de la intervención anterior, y que contiene de manera implícita el proceso relacional anterior. En esta fase la profesora pregunta a través de una MONOGLOSIA de contenido temático y le pide al estudiante que realice la explicación correspondiente.

(Ejemplo 147):

105. P […] ¿por qué? [la actitud lírica era de la canción]

La etapa de EXPLICACIÓN 2 se sostiene en la fase de Explicación del concepto aplicado 1 construida con un proceso verbal con morfema **se** impersonal. El estudiante da una Respuesta monoglósica de contenido temático y la profesora acepta la respuesta construida como Contracción dialógica por Proclamación (Ya).

(Ejemplo 148):

106. E Porque la ACTITUD, DE LA CANCIÓN, se habla en PRIMERA PERSONA, entonces //.
107. P //Ya...

La profesora acepta la respuesta, pero al mismo tiempo interrumpe reformulando su pregunta y dando pie a una nueva etapa, la etapa Fenómeno 3 que se sostiene en la fase Solicitud de concepto aplicado 2. Esta nueva fase se basa en un proceso relacional identificativo y cuya expansión corresponde a un proceso material, esta misma construcción interrogativa la profesora la repite en dos oportunidades.

(Ejemplo 149):

P ¿Qué es lo que hace el HABLANTE LÍRICO?.
108. E ¿Ah?

109. P ¿Qué <u>es</u> lo que <u>hace</u> el Hablante Lírico?

La etapa siguiente corresponde a la EXPLICACIÓN 3, la que se basa en la fase Explicación de concepto aplicado 2. Esta fase se constituye principalmente de la interacción entre las respuestas del estudiante y la validación de la profesora. Los procesos empleados son principalmente proyecciones verbales y procesos relacionales identificativos asociados a respuestas del estudiante y la profesora. El estudiante emplea algunos marcadores de apariencia basados en una Consideración de expansión dialógica. La profesora por su parte evalúa la respuesta. El estudiante continúa con su explicación.

(Ejemplo 150):

110. E Cómo <u>que contaba</u>...sus sentimientos//.
111. P //Bien, bien. Súper bien.
112. E Entonces ahí cuando <u>dice</u>: *me gustas*. A mí <u>me gusta</u> (), y también <u>habla que le gusta</u> el silencio de ella y todas esas cosas//.
113. P // De lo que a él <u>le gusta</u>.
114. E Sí.

La etapa final o de cierre está conformada por la fase de Aprobación de la explicación y corresponde a dos procesos implícitos, con el primero se dirige al estudiante expositor que es de tipo material (**"terminaste"**), y con el segundo se dirige al curso, pero que está implícito en una construcción nominal **"un aplauso"**. Esta última intervención corresponde a una EXPANSIÓN DIALÓGICA por Atribución de Instrucciones y contenido de parte de la profesora.

(Ejemplo 151):

115. P Ya poh Isra (terminaste), un aplauso al Israel

5.4.3. Análisis del ejemplo tres género Explicación Oral

El ejemplo tres del género Explicación Oral fue recogido de una clase de inicio de unidad, con especial énfasis en la aplicación de conceptos por parte del docente con experiencia avanzada, quien requería que sus estudiantes comprendieran ciertos conceptos de manera aplicada.

Las explicaciones que constituyen este ejemplar del género corresponden a las explicaciones que realiza el docente para que sus estudiantes comprendan conceptos abstractos, emplea para ello ejemplos y relaciones basados en conocimientos previos sobre textos narrativos que han sido leídos en la asignatura por el curso completo.

En la tabla 5.15., se presenta el texto de manera global, a fin de mostrar cómo se ordena el tercer ejemplar del género Explicación Oral de conceptos en pasos y fases. Los pasos se identifican mediante el cambio de procesos (negritas y subrayado). En este ejemplar se presentan

linealmente cuatro pasos, a saber: Fenómeno 1 (Paso 1), Definición (Paso 2), Explicación (Paso 3) y Cierre (Paso 4). Ver tabla siguiente:

Tabla 5. 15. Género Explicación Oral Profesor 3 experiencia avanzada

Género Explicación Oral		
Etapa/Paso	Fase	Profesor 3 Mayor Experiencia
Fenómeno	Concepto	228. P pero ( ) **vamos a conversar** en acciones determinantes.
	Solicitud de reflexión conceptual	229. P ¿Qué **vamos a entender** por una acción determinante? 230. P Basti, **no se vaya** Basti. 231. P ¿Una acción determinante?
	Explicación retórica	232. P La **voy a comparar** con dos cosas. 233. P No, con una más bien (voy a comparar). Con aquel (voy a comparar).,
(Definición)	Definición concepto	…en Teoría Literaria **se llama** como tipo determinante. 234. P Algo que **permite** que otra cosa **pase**. 235. P Si eso **no está**, **se viene abajo** la historia.
Explicación	Explicación de concepto aplicado 1	236. P Les **pongo** un caso. 237. P ¿**Es** una acción determinante que el papá de Pablo **haya llevado** a Pablo a trabajar? 238. EN Sí
	Pregunta de Contraargumentación 1	239. P Sí eso yo lo **saco** del cuento, 240. P ¿**Pudiera avanzar** el cuento? 241. ME No
	Conclusión 1	242. P No, **se viene** abajo.
	Pregunta de Contraargumentación 2	243. P Una acción determinante, 244. P ¿**Puede ser** que el papá **mire** al techo y me **describa** un espacio? 245. ME No
(Cierre)	Conclusión 2	246. P **Hubiera sido** irrelevante en comparación a esta otra acción

Este género posee una primera etapa denominada Fenómeno basado en tres fases, la primera denominada Concepto, la segunda llamada Solicitud de Reflexión Conceptual y la tercera denominada Explicación Retórica. La primera fase estuvo guiada por el profesor para contextualizar el tema a explicar. Se construyó con el verbo ir en modo imperativo de tipo yusivo (**"Vamos"**) con un proceso verbal nominalizado (**"conversar"**). Este movimiento corresponde a una EXPANSIÓN DIALÓGICA de Atribución del tipo Instrucciones y contenido.

(Ejemplo 152):

228. P Vamos a conversar en acciones determinantes.

La segunda fase se basa en una construcción interrogativa sobre la que se solicita la reflexión conceptual (Ejemplo 153, intercambio 229). Se reitera el verbo ir en modo imperativo de tipo yusivo (**"vamos"**) y a diferencia de la fase anterior, ahora se emplea un proceso mental nominalizado (**"entender"**). Se incrusta un comentario del profesor a un estudiante con un

proceso material **"no se vaya"** (Intercambio 230). Se reitera la cláusula interrogativa, esta vez solo con el grupo nominal, entendiendo que el proceso verbal anterior ahora está implícito (231). Se mantiene el mismo tipo de Compromiso de Atribución de la fase anterior.

(Ejemplo 153):

229. P ¿Qué vamos a entender por una acción determinante?

230. P BASTI, no se vaya Basti.

231. P ¿Una Acción determinante? (qué entenderemos por)

La tercera fase vuelve a emplear el verbo ir, ahora en primera persona singular y se reitera el uso de un proceso mental nominalizado (**"comparar"**). Se emplean de manera implícita la misma construcción verbal de las fases anteriores y se conserva el tipo de compromiso por Atribución.

(Ejemplo 154):

232. P La voy a comparar con dos cosas.

233. P No, con una más bien (la voy a comparar). Con aquel (la voy a comparar).,

La segunda etapa o paso de este ejemplar corresponde a la Definición que se basa en una fase única, la que hemos denominado Definición de concepto. Esta definición se construye con un proceso existencial y el uso del "se" pasivo para denominar el concepto especializado, sin la presencia del participante que denomina, sino que solo se figura la preposición **"…en Teoría Literaria"** que sitúa este ámbito como campo de conocimiento.

(Ejemplo 155):

233 […] en Teoría Literaria se llama como tipo determinante.

En el intercambio siguiente (234, Ejemplo 156) se mantiene el ocultamiento de quien produce la definición y, a través de dos procesos materiales se aportan aspectos funcionales del concepto, aún cuando llame la atención que el contenido de la definición funcional del concepto en discusión se refiera justamente a una relación causativa. Aparece acá el tipo de COMPROMISO basado en MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO.

(Ejemplo 156):

234. P Algo que permite que otra cosa pase.

En el último intercambio se aporta a la presencia o existencia del concepto primero con un proceso existencial con polaridad negativa **"no está"** y con una construcción metafórica **"se viene abajo"** que reemplaza la producción de un proceso material.

(Ejemplo 157):

235. P Si eso no está, se viene abajo la historia.

La etapa o paso siguiente denominado Explicación contiene cuatro fases que dan cuenta de la explicación del concepto aplicado. Su primera fase de la etapa Explicación la hemos llamado Explicación del Concepto Aplicado. Se inicia con un intercambio (236) basado en un proceso material (**"pongo"**) y luego con un proceso relacional (**"haya llevado"**) y un proceso nominalizado (**"a trabajar"**) (237). Además, hemos incluido la respuesta del estudiante, ya que la respuesta se basa en la activación de los procesos anteriores que figuran implícitos en dicho intercambio (238). La pregunta planteada por el docente corresponde a una MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO. Se suma el último intercambio de esta fase en que un estudiante responde afirmativamente a lo planteado por el profesor.

(Ejemplo 158):

236. P Les pongo un caso.

237. P ¿Es una acción determinante que el papá de Pablo haya llevado a Pablo a trabajar?

238. EN Sí

La segunda fase de la etapa Explicación la hemos denominado Pregunta de Contra-argumentación 1, construida como estructura condicional con un proceso material (239) y una estructura interrogativa modalizada de proceso material (240). Ambos casos corresponden a una HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Consideración del tipo Apariencia. Además, se incluyó la respuesta de los estudiantes a la propuesta presentada por el docente, ya que al igual que en el intercambio -238- la respuesta de los estudiantes activa los procesos de los intercambios anteriores.

(Ejemplo 159):

239. P Sí eso yo lo saco del cuento,

240. P ¿Pudiera avanzar el cuento?

241. ME No

La tercera fase de la etapa Explicación corresponde a la Conclusión de la Explicación 1 que realiza el profesor, primero con una respuesta negativa, luego con el proceso material -venir- y el uso del **"se"** pasivo, sin que exista un participante explícito que cause esta resolución. El docente da una respuesta negativa a la pregunta condicional que él mismo propuso. La afirmación de lo que ocurre finalmente con el avance del cuento sin la acción determinante se explica por MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO.

(Ejemplo 160):

242. P No, <u>se viene</u> abajo.

La cuarta fase de la etapa Explicación corresponde a una Pregunta de Contra-argumentación 2, elaborada por el propio profesor. La construcción interrogativa se basa en un modalizador verbal **"puede"** y el proceso existencial **"ser"** que permite instalar una situación creada con un proceso material (**"mire"**) y un proceso verbal "**describa**". Finaliza esta fase y esta etapa con la respuesta negativa de los estudiantes, que actualiza los procesos verbales de las cláusulas de esta última fase. Se reitera el uso de HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, consideración del tipo Apariencia en relación al modalizador **"puede ser"** que es empleado como respuesta aparente para confirmar que los estudiantes hayan comprendido la relevancia del concepto. Además, en la pregunta de Contra-argumentación 1 se presenta la respuesta negativa de los estudiantes a la propuesta del profesor.

(Ejemplo 161):

243. P Una acción determinante,

244. P ¿<u>Puede ser</u> que el papá <u>mire</u> al techo y me <u>describa</u> un espacio?

245. ME No

La etapa final, que hemos denominado Cierre, se construye con una fase única de Conclusión de la explicación 2, la que realiza el profesor con un proceso existencial para sintetizar el ejemplar del género explicación oral. Se emplea el verbo haber y el verbo ser, como construcción relacional basada en una MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO que viene a dar cierre al concepto abordado.

(Ejemplo 162):

246. P <u>Hubiera sido</u> irrelevante en comparación a esta otra acción.

En adelante se presenta la estructura esquemática del género explicación oral.

5.4.4. Estructura esquemática género Explicación Oral

En relación a su estructura el género Explicación Oral de conceptos se compone de cuatro etapas, dos obligatorias y dos opcionales. Las etapas son: 1. Fenómeno, 2. Definición, 3. Explicación y 4. Cierre. las etapas Definición y Cierre son opcionales, o mejor dicho son realizadas durante la clase del docente con mayor experiencia, la docente con experiencia intermedia realiza solo la etapa de cierre, pero no así la etapa de definición. Las etapas Fenómeno y Explicación son obligatorias y pueden aparecer más de una vez en un mismo ejemplar, e incluso intercalarse entre sí.

La etapa Fenómeno sirve como contextualización temática previo a la Explicación. La etapa de Explicación contiene los conceptos que pueden ser explicados de manera abstracta, o bien, de manera procedimental o aplicada en fases. La etapa de Definición permite conceptualizar un componente que servirá de base o antecedente para la realización de la explicación. Finalmente, el género Explicación Oral puede terminar con la etapa de Cierre que da término y pretende asegurar la comprensión o entendimiento del o los fenómenos o definiciones explicados dentro del género en cuestión. Como ya señalamos esta última etapa también es opcional y su presencia da cuenta de mayor *expertise* del docente que la emplea para dar cierre al género.

Tabla 5. 16. Síntesis género Explicación Oral

Etapas	Carácter	Definición
(FENÓMENO)	Opcional	Corresponde a la etapa de inicio de la Explicación. Se constituye como la partida temática sobre el fenómeno que será definido y/o explicado.
(DEFINICIÓN)	Opcional	Corresponde a la etapa de Definición conceptual que puede aparecer previamente a la Explicación.
EXPLICACIÓN	Obligatoria	Corresponde a la etapa de Explicación Oral de conceptos, siendo el eje del género.
(CIERRE)	Opcional	Corresponde a la etapa de cierre de la Explicación Oral de conceptos

A continuación presentaremos el capítulo seis en el que realizaremos la caracterización valorativa de COMPROMISO de los géneros empleados en clases por los profesores de Lengua y Literatura con diferentes experiencias laborales docentes: Etapa Docente Inicial, Etapa Docente Intermedia y Etapa Docente Avanzada, respectivamente.

CAPÍTULO 6: CARACTERIZACIÓN VALORATIVA DE COMPROMISO EN LAS CLASES DE LOS DOCENTES EN ANÁLISIS

CAPÍTULO 6: CARACTERIZACIÓN VALORATIVA DE COMPROMISO EN LAS CLASES DE LOS DOCENTES EN ANÁLISIS

En el presente capítulo analizaremos una selección de los recursos lingüísticos de los tres docentes considerados como caso a partir de la identificación que hiciéramos de los cuatro géneros encontrados en las clases de Lengua y Literatura puestas en análisis en el capítulo cinco. De igual manera organizaremos los tipos de recursos empleados a partir de las etapas o pasos de cada uno de los géneros analizados en el capítulo anterior. El análisis se realizará a partir de una presentación general de un tipo de tabla que muestra los recursos a revisar por cada etapa docente dentro de cada género por profesor y, habiendo de considerar cada recurso en orden y en función de cada paso que constituye el respectivo género. Dicho análisis recogerá la etapa del género, el nombre del recurso, su función y su respectiva realización con ejemplos específicos de cada tipo analizado en cada género. Los recursos fueron seleccionados en virtud de variables formales y funcionales, respectivamente.

Siendo el eje de análisis el subsistema de COMPROMISO, solo consideramos recursos de valoración de ACTITUD y de GRADACIÓN en la medida que nos fueron pertinentes para describir y aportar al desarrollo de la caracterización correspondiente al subsistema de COMPROMISO. El orden de la presentación de cada género por profesor es el mismo del capítulo anterior, es decir, el primer análisis corresponde al género Comentario Oral, el segundo al género Informe Oral, luego en el tercero se aborda el género Opinión Oral y finalizaremos con el género Explicación Oral.

Una vez analizados los cuatro géneros del profesor correspondiente al caso de experiencia inicial o Etapa Docente Inicial, presentaremos una síntesis de los recursos, a partir de la categoría de COMPROMISO correspondiente con el que se desarrolla y un ejemplo del mismo. Luego, continuaremos con el caso de la docente con experiencia intermedia, o Etapa Docente Intermedia para terminar con el caso del profesor de experiencia avanzada o Etapa Docente Avanzada.

Además, para finalizar el capítulo incluiremos un apartado de caracterización de Interacción y Negociación de cada una de las tres etapas docentes analizadas desde los recursos del subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN.

Para dar inicio a la revisión del primer caso de las etapas docentes, correspondiente a la etapa docente inicial, reiteraremos la presentación de la nomenclatura[40] que hemos utilizado en cada una de las tablas de análisis y anotación:

ACTITUD, subsistemas de JUICIO, AFECTO y APRECIACIÓN.

a) **Valoración inscrita**: **negrita y subrayado**
b) ***Valoración evocada***: ***negrita cursiva y subrayado***
c) GRADACIÓN:
d) FOCO (cursiva y subrayado)
e) FUERZA (letra normal y subrayado)
f) SISTEMAS SEMÁNTICOS EN VERSALITA
g) Subsistemas y sub-clasificaciones con mayúscula primera letra.
h) Carga valorativa: (+va) valoración positiva; (-va) valoración negativa.
i) Las sub-clasificaciones se señalan con dos puntos: (+va) JUICIO, Estima social: Capacidad (Inscrita/evocada)
j) Si la valoración es evocada insertar una breve explicación de la misma en la matriz de análisis.

La primera columna de la tabla estará referida al nombre de la etapa del género en que hemos ubicado los respectivos recursos. En la segunda columna se presenta una pequeña explicación de la función de la respectiva etapa. Luego, en la tercera columna se presentan las categorías de COMPROMISO identificadas a partir de la red propuesta en el capítulo cuatro. La cuarta columna se referirá a los recursos de valoración de ACTITUD y GRADACIÓN identificados en el corpus seleccionado. En la quinta columna identificamos los recursos y las funciones correspondientes. En la sexta columna ubicamos un ejemplo del corpus que permita ilustrar los análisis propuestos.

A continuación iniciaremos la presentación del caso de la Etapa Docente Inicial.

[40] Tal como presentamos en la nota al pie de página 31, reiteramos la nomenclatura a emplear propuesta por Oteíza, T. (2017) En Elaboración. Sistema de Valoración como herramienta teórico-metodológica clave para los estudios del discurso.

6.1. Caso Etapa Docente Inicial

6.1.1. Recursos Valorativos Género Comentario Oral Profesor 1 Etapa Inicial

Tabla 6. 1. Recursos Valorativos Comentario Oral Profesor 1 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Orientación	Etapa opcional. Es la etapa de inicio del comentario. Se constituye como la partida temática que contextualiza la elaboración de un comentario a partir de la evaluación de un producto semiótico	No se desarrolló esta etapa en el género			
Crítica	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de examen crítico sobre un producto semiótico.	HETEROGLOSIA CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Refutación: Contra-expectativa	JUICIO (+va), Estima social: Capacidad (inscrito [Javi que lo hiciste súper bien]) JUICIO (-va) Estima social: Capacidad (evocado [leíste mucho] no se espera que al exponer el estudiante lea) FUERZA, Subir (inscrita [súper]) FUERZA, Bajar (inscrita [mucho])	Legitimación y deslegitimación por contraexpectativas de productos semióticos o de la acción de los estudiantes. Su función es desvincular la responsabilidad del profesor/a de las evaluaciones que realiza. El profesor legitima y luego deslegitima a la estudiante o al producto semiótico que evalúa.	283. P[41] **Yo encuentro Javi que lo hiciste** súper **bien**, pero ***leíste mucho***
		HETEROGLO-SIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Refutación: Contra-expectativa	APRECIACIÓN (+va), Reacción, Calidad (inscrita [tu desarrollo fue súper bueno]) APRECIACIÓN (-va), Reacción, Calidad (inscrita [unos errores	(ídem recurso anterior). En la segunda intervención de la etapa crítica (289), el docente mantiene el JUICIO positivo inicial, pero modifica el JUICIO negativo anterior por una APRECIACIÓN negativa.	289. P Yo creo que **tu desarrollo fue súper bueno**, aunque hubo, yo creo, **unos errores como bien, como de concepto** […]

[41] Nomenclatura de información interacción en aula: P: Profesor; E: Estudiante; NE: Nuevo estudiante que interviene en un intercambio; ME: Muchos estudiantes; CC: Curso Completo.

			como bien, como de concepto]) FUERZA, Subir (Inscrita [súper]) FUERZA, Bajar (Evocada [unos errores […] de concepto]* el docente refiere problemas de manejo teórico que no quedan claros])		[…] ***unos errores***[42] como bien**,** como ***de concepto*** […]
Recomen-dación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de indicaciones o sugerencias sobre lo que se debe hacer o no hacer en la presentación de un producto semiótico.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido (Valor deóntico)	APRECIACIÓN (va-), Reacción: Calidad APRECIACIÓN (va+), Reacción: Calidad	Exposición monoglósica de procesos y conductas a seguir a partir de valor deóntico. Permite al docente establecer la obligatoriedad de ciertos aspectos recomendables y no recomendables en el género exposición disertación que es el antecedente para el género comentario que está en discusión.	285. P: // **No hay que aprendérselo de memoria**, **hay que explicarlo.**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido (Valor deóntico)	APRECIACIÓN (va-), Reacción: Calidad (Inscrita [lo mismo que está ahí de memoria]) FUERZA, Bajar (Evocada [se te va todo a la punta del cerro]* refiere a que al memorizar una presentación es posible que	Idem recurso anterior. Permite al docente recomendar un determinado comportamiento que condiciona una causa y un efecto negativo para que el estudiante aprenda de la descripción de este error.	288. P: Si tú vas a decir **lo mismo que está ahí, de memoria**, una palabra que no te acuerdes, y ***se te va todo a la punta del cerro,***

[42] En este ejemplo debió reiterarse una parte del texto que incluía doble categorización con el fin de mostrar los dos análisis, primero arriba como APRECIACIÓN y abajo como GRADACIÓN de FUERZA.

			se te olvide algo y termines olvidando todo)		
Regulación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de síntesis técnica o de conocimiento disciplinar	HETEROGLOSIA CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación: Acuerdo: Validación contractiva: Aceptación		Pregunta de retroalimentación o validación interpersonal heteroglósica. Su función es fijar un acuerdo, reconocimiento o validación de sus dichos por parte de su interlocutor, en este caso el estudiante evaluado.	288. P: […] **¿ya?**
Cierre	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre del Comentario oral	No se desarrolla esta etapa			

6.1.2. Recursos Valorativos Género Informe Oral Profesor 1 Etapa Inicial

Tabla 6. 2. Recursos Valorativos Informe Oral Profesor 1 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Orientación	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de inicio del informe oral. Se constituye como partida temática que contextualiza la situación del Informe oral.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO Pregunta /Indirecta (modo declarativo)	APRECIACIÓN (+va), Reacción: Impacto (Evocada [rápidamente]* el profesor pide una rápida velocidad de respuesta de los estudiantes) FUERZA, Subir, Cuantificación Temporal (inscrita [rápidamente])	Pregunta indirecta construida en modo declarativo pero con sentido interrogativo. Mencionar un contenido en términos declarativos y esperar que el interlocutor, en este caso el estudiante, responda como si se tratara del modo interrogativo. Su función es preguntar por un producto semiótico, ya sea un objeto, proceso o concepto disciplinar.	49. P: **Hablante**, ***rápidamente***
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO Pregunta /Indirecta (modo declarativo)		Idem recurso y función anterior.	57. P: **El temple**,
Acción Solicitada	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de solicitud o requerimiento de un concepto.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta		Pregunta de contenido temático. Enunciación de pregunta de contenido en modo interrogativo. Su función es aportar una pregunta que deben responder los estudiantes para iniciar la negociación de intercambios.	49. P: **¿Qué es el hablante lírico?**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta		Pregunta de contenido temático. Enunciación de pregunta de contenido en modo interrogativo. Su función es aportar una	57. P**: ¿qué es el temple de ánimo?**

				pregunta que deben responder los estudiantes para iniciar la negociación de intercambios.	
Respuesta/ Pregunta/ Evaluación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de interacción de respuestas, evaluación y preguntas entre el docente y los estudiantes.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido		Enunciación de respuesta de contenido en modo declarativo por parte de los estudiantes (CC: curso completo). Su función es aportar la respuesta posible para la pregunta solicitada por el profesor.	50. CC. **La voz ficticia literaria.**
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Concesión	JUICIO (-va), Estima social: Capacidad (evocada [más allá]* el docente da a entender que la respuesta es insuficiente) FUERZA, Subir: Cuantificación: Extensión (Inscrita [más allá])	Respuesta insatisfactoria a través de un Acuerdo concesivo, en relación a respuestas anteriores de los interlocutores. Su función es aceptar con restricción la respuesta anterior, poniendo el foco en los aspectos insuficientes de la misma. Por tanto, debe ser entendida como respuesta insatisfactoria, pero no es un rechazo completo.	51. P: **Pero *más allá,***
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido* [incompleta y generada por el docente como andamiaje literal]		Andamiaje literal ("complete la oración"). Respuesta de contenido incompleta para ser completada por el interlocutor. Su función es limitar el desgaste cognitivo de los estudiantes y facilitar que puedan aportar la respuesta esperada por el docente. Claramente, este	P: **voz ficticia que…**

				recurso minimiza las posibilidades y oportunidades de desarrollo de los estudiantes.	
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido*aportada por un estudiante		Respuesta de contenido temático. Enunciación de respuesta de contenido en modo declarativo por parte de un estudiante (NE: nuevo estudiante, distinto al del intercambio anterior). Su función es aportar una respuesta a la pregunta solicitada por el profesor.	52. NE: **Que es creada por el poeta.**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta* (el profesor rehace una pregunta de contenido por andamiaje comparativo básico de respuesta dicotómica)		Pregunta de contenido por andamiaje comparativo básico de respuesta dicotómica. Su función es acotar las posibilidades de respuesta para que los estudiantes puedan aportar la respuesta esperada por el docente. Claramente, al igual que el recurso de andamiaje literal incompleto, este recurso minimiza las posibilidades y oportunidades de desarrollo de los estudiantes.	53. P: **¿Es igual al poeta?**
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Rechazo* Respuesta del curso completo a la pregunta del docente		Enunciación de respuesta dicotómica en modo declarativo por parte de los estudiantes (CC: curso completo) y con contenido de negación. Su función es aportar la respuesta inducida por el	54. CC: **No**.

				docente en el intercambio anterior.	
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido* Respuesta de un estudiante		Respuesta relacionadora dicotómica de contenido por parte de un estudiante. Su función es relacionar los contenidos.	55. NE: **El poeta es real y la voz es ficticia.**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido*		Respuesta semántica de definición de diccionario de un estudiante.	58. NE: **Es el estado de ánimo que tiene el poeta**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido*		Respuesta definitoria básica de un estudiante.	60. NE: **El estado de ánimo que tiene el hablante.**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta		Pregunta refocalizadora de contenido temático. El docente rehace la pregunta y se enfoca en el concepto de "estado de ánimo" con poca precisión especializada.	61. P: **¿Cómo es eso del estado de ánimo?**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido*		Respuesta semántica de definición de diccionario de un estudiante.	62. E: **Si está triste, enojado, feliz**.[43]
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación: Pronunciamiento	JUICIO (-va), Estima social: Capacidad (evocado [es una idea]) AFECTO (-va), Infelicidad (evocado [es una idea] el estudiante se molesta por el JUICIO recibido de parte del profesor)	Estudiante reacciona verbalmente ante el rechazo gestual del docente por la respuesta anterior que entregara al estudiante. El estudiante comprende que su respuesta fue rechazada por el profesor de manera no verbal (gestos faciales)	63. NE: **Es una idea.**[44]
Significado del término	Etapa Obligatoria. Corresponde a la etapa de análisis evaluativo que	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Refutación:		Negación implícita. El docente rechaza la respuesta del	56. P: **No es un narrador**.

[43] El contexto material de la comunicación gestual dentro del intercambio es fundamental para entender los dichos del estudiante. El Profesor reacciona molesto y se evidencia en gestos faciales que expresa ante la respuesta anterior del estudiante.

[44] Estudiante reacciona a la molestia del docente por su respuesta anterior.

	finalmente regula la conceptualización.	Negación/ implícita		estudiante apenas este la emite y alude al error de la definición anterior que aportó el alumno. El profesor solo refuta por negación sin explicar el error.	
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido		Corrección indirecta por exposición de contenido. El docente corrige indirectamente sin mediación de la respuesta aportada por el estudiante. No realiza una explicación sobre el error aludido y se centra solamente en la exposición del contenido.	P: **Hay una voz ficticia.**
Cierre	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de informe oral.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Refutación: Negación/ implícita		Negación implícita. El docente rechaza la respuesta del estudiante. Realiza una corrección conceptual literal en referencia a "sentimientos que se muestran" por "sentimientos que va expresando el hablante". Dicha situación no es enunciada por el profesor, solo refuta por negación sin explicar el error.	64. P: **No son sentimientos que se muestran**. Sentimientos que va expresando el hablante lírico, a través del texto.
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Consideración: Apariencia		Naturalización del conocimiento que posee el docente ante sus estudiantes. El docente menciona a los estudiantes y los relaciona con un verbo de conocimiento y lo liga al contenido en discusión para validar sus dichos. La función de	65. P: **Ustedes saben** chiquillos, sentimientos o emoción.

				este recurso es que el docente logre naturalizar la validez de sus conocimientos ante los estudiantes para legitimarse.	
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido		Corrección indirecta por exposición de contenido. El docente corrige indirectamente sin mediación, ni vinculación con las respuestas aportadas por los estudiantes durante la clase. No realiza una explicación sobre los posibles errores aludidos y se centra solamente en la exposición del contenido como cierre del género.	P: **El hablante es ficticio y es lo que él expresa**.
(Etapa conductual)	Corresponde a la etapa extra-referida a la negociación de conductas.	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones de contenido		Pretende negociar conductas en el aula empleando procesos cognitivos, cuando busca cambios de conducta.	59. P**: ¿Se pueden relajar chiquillos?**

6.1.3. Recursos Valorativos Género Opinión Oral Profesor 1 Etapa Inicial

Tabla 6. 3. Recursos Valorativos Opinión Oral Profesor 1 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Orientación	Etapa Opcional Corresponde a la etapa de inicio del género opinión oral. Se constituye como la partida temática que contextualiza la situación en que se realizará la solicitud de opinión.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Aceptación		Acuerdo declarativo para que la estudiante coincida con el profesor y se dé comienzo al género dentro de la interacción y las secuencias didácticas que componen la clase.	52 P: **Ya,** Sonia,
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta	JUICIO (+va), Estima social: Capacidad (Inscrita [relevancia])	Pregunta de elaboración temática para que la estudiante produzca su respuesta	¿**cuál es la relevancia** de que el autor?
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Asimilación (Autoatribución)	JUICIO (+va), Estima social: Capacidad (Inscrita [bien agudo]) FUERZA, Subir (inscrita [bien])	Afirmación de autoatribución para fijar estatus ante la interacción en que tiene el rol para preguntar. No aporta mayormente a la interacción y al desarrollo del género. Al contrario pudiera predisponer negativamente.	53 P: **Yo sé** que **voy a ser bien agudo** en las preguntas.
Solicitud de opinión	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de solicitud o requerimiento de una opinión sobre un producto semiótico.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta	JUICIO (+va), Estima social: Capacidad (Inscrita [importancia]) FOCO, Suavizar (Inscrita [alguna ("importancia")]	Construcción de pregunta de contenido temático.	54 P: **¿Cuál es la importancia de la generación de él**?, o sea, que él sea del cuarenta y cinco. Que este poeta sea del cuarenta y cinco, **¿hay alguna importancia en el poema?, ¿No la hay?, ¿averiguaste eso?**
Opinión	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración:	JUICIO (+va), Estima social: Capacidad (Inscrita [la	Respuesta desde Expansión Consideración de Probabilidad.	55 NE**: Yo creo que sí influyó** en el tiempo en el

	emisión de opinión entre los estudiantes y el docente.	Probabilidad	educación que él (escritor) tuvo])	Función negociar desde la incerteza [creo que sí influyó]	cual escribió y la **educación** que él tuvo,
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta	FOCO, Agudizar (Inscrita [el amor para él, no era **como el de ahora**]) JUICIO (+va), Estima social: Tenacidad (Inscrita [comprometido])	Respuesta desde MONOGLOSIA de CONTENIDO TEMÁTICO. Su función es responder con mayor certeza y propiedad sobre lo solicitado.	porque el amor para él, no era **como el de ahora**, que es todo más pasajero. 56 E: Él era **comprometi-do** por sus sentimientos.
Reacción	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de reacción evaluativa sobre la opinión emitida en la etapa anterior.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido	JUICIO (+va), Sanción social: Integridad (inscrita [romántica]) FUERZA, Subir, Cantidad (Evocada [Qué **romántica**]* con valor de cuan romántica es)	Reacción desvinculada de la respuesta relacionadora producida por la estudiante. El JUICIO referido a la respuesta reflexiva de la estudiante no permitió sacarle mayor partido a las relaciones que propuso la estudiante.	57 P: Qué **romántica** (eres)
Resolución	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de la opinión oral.	No desarrolla la etapa			

6.1.4. Recursos Valorativos Género Explicación Oral Profesor 1 Etapa Inicial

Tabla 6. 4. Recursos Valorativos Explicación Oral Profesor 1 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Fenómeno	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de inicio de la Explicación. Se constituye como la partida temática sobre el fenómeno que será definido.	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Rumor	FUERZA, Subir (inscrita [súper])	Justificación basada en rumor. El profesor valida sus dichos sin clarificar con precisión la fuente de su información.	199. P: Ah, él [autor] **era como súper**( ).
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y contenido		Solicitud de pregunta instruccional. El docente le pregunta al estudiante por el procedimiento realizado para encontrar el poema presentado.	Pero, ¿**cómo encontraste** el...poema?
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO, Pregunta		Estudiante pregunta al profesor por el significado del (autor maldito). Corresponde a una pregunta no inducida, sino a una duda real del estudiante a partir de la presentación de su compañero.	203. EN: C2 ¿Qué **significa** ()? [un autor maldito]
Definición	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de definición conceptual que puede aparecer previamente a la explicación.	No realizó la etapa			
Explicación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de explicación oral, actuando como el eje de este género.	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y contenidos.		Explicación del estudiante del procedimiento sobre la búsqueda de información.	200. E: Ah, porque **estaba buscando**, **puse** poemas, autores malditos, pero **no se encontraba** así //. 201. P: // ¿un autor maldito?
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y	FUERZA, Bajar (inscrita [casi el… casi pura])	Explicación del estudiante del procedimiento sobre la búsqueda de información.	202. E: Sí pues, y eso () eh, y, ahí lo **encontré** y **empecé** a **buscar** sus

		contenido			poemas y **era casi el... casi pura**, de sus poemas, su vida
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta	APRECIACIÓN (-va), Valuación, (inscrita [la muerte, el pesimismo]) FUERZA, baja (inscrita [algunos autores]) FUERZA, alta (inscrita [una generación de autores])	Respuesta explicación al estudiante sobre los poetas malditos	204. P: **Es** que **hay algunos autores** que, **hay una generación de autores**, **principal-mente** franceses que **fueron** los poetas malditos () **que hablaban** de la muerte, el pesimismo,
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Rumor	JUICIO, (-va) Sanción social, Veracidad (inscrita [como no sé]) APRECIACIÓN, (-va) Valuación (inscrita [la perdición de la vida) FUERZA, Subir (inscrita [vida **súper fuerte**)	Justificación por rumor para fundamentar. El profesor no logra validar sus dichos y recurre a consideraciones de rumor para tratar de explicar la información solicitada.	**como que**, **son como no sé**, porque **es** el siglo XX, porque **habla** de **la perdición de la vida**, como lo que **veo** acá, **es como que él tuvo una vida súper fuerte**- o sea, el hablante lírico, **estoy hablando** del hablante lírico, **tiene como** (fuerza).
Cierre	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de la explicación oral.	No se realizó la etapa			

A continuación presentaremos la síntesis de los recursos de COMPROMISO de la Etapa Docente Inicial.

6.1.5. Síntesis recursos de COMPROMISO en los géneros Comentario, Informe, Opinión y Explicación en la Etapa Docente Inicial

Tal como señaláramos al comienzo de este capítulo, una vez presentados los recursos en los 4 géneros del profesor con menor experiencia continuaremos con una síntesis de recursos por categorías. La tabla que presentamos a continuación se basa en tres columnas, la primera referida a la categoría de compromiso correspondiente al recurso, la segunda columna se refiere al recurso y función, y la tercera columna da cuenta de los ejemplos que ilustran el recurso.

Está síntesis se presentará en el mismo orden de aparición de los géneros, es decir, género Comentario Oral, luego género Informe Oral. Luego, género Opinión y finalizaremos con el género Explicación Oral, todos referidos al profesor con menor experiencia docente o como hemos denominado Etapa Docente Inicial (Tabla 6.5.).

Tabla 6. 5. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Comentario Oral Profesor 1

Categoría COMPROMISO Recursos[45] en el género Comentario	Recurso y función	Ejemplos
1) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Refutación: Contra-expectativa	Legitimación y deslegitimación por contra-expectativas de productos semióticos o de la acción de los estudiantes. Su función es desvincular la responsabilidad del profesor/a de las evaluaciones que realiza. El profesor legitima y luego deslegitima a la estudiante o al producto semiótico que evalúa.	-283. P Yo encuentro **Javi que lo hiciste** súper **bien**, pero ***leíste*** mucho -289. P Yo creo que **tu desarrollo fue súper bueno**, aunque hubo, yo creo, **unos errores como bien, como de concepto** […]
2) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido (Valor deóntico)	Exposición monoglósica de procesos y conductas a seguir a partir de valor deóntico. Permite al docente establecer la obligatoriedad de ciertos aspectos recomendables y no recomendables en el género exposición disertación que es el antecedente para el género comentario que está en discusión.	-285. P: // **No hay que aprendérselo de memoria**, **hay que explicarlo,** -288. P: Si tú vas a decir **lo mismo que está ahí, de memoria**, una palabra que no te acuerdes, y se te va todo a la punta del cerro**.**
3) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación: Acuerdo: Validación contractiva: Aceptación	Pregunta de retroalimentación o validación interpersonal heteroglósica. Su función es fijar un acuerdo, reconocimiento o validación de sus dichos por parte de su interlocutor, en este caso el estudiante evaluado.	288. P: […] **¿ya?**

[45] Para calcular la presencia de los recursos se contabilizó la cantidad total de los recursos utilizados por los docentes en un mismo género y en el corpus de la etapa docente correspondiente que reúne cuatro géneros por cada profesor. Además, debido a la naturaleza de esta investigación, se dejó fuera de este conteo la participación de los estudiantes. También, se registró la reiteración de una categoría por reiteración en un mismo género, o bien, en una misma etapa docente pero en géneros distintos. No obstante, existen categorías de recursos que son comunes entre las etapas docentes investigadas, y que por ende, se repiten entre los docentes.

La siguiente tabla (6.6.) corresponde a la síntesis de los recursos del género Informe realizados por el profesor 1 con experiencia inicial.

Tabla 6. 6. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Informe Oral Profesor 1

Categoría COMPROMISO Recursos en el género Informe	Recurso y función	Ejemplos
4) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO Pregunta /Indirecta (modo declarativo)	Pregunta indirecta construida en modo declarativo pero con sentido interrogativo. Mencionar un contenido en términos declarativos y esperar que el interlocutor, en este caso el estudiante, responda como si se tratara del modo interrogativo. Su función es preguntar por un producto semiótico, ya sea un objeto, proceso o concepto disciplinar.	49. P: **Hablante**, **rápidamente** 57. P: El **temple**,
5) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta	Pregunta de contenido temático. Enunciación de pregunta de contenido en modo interrogativo. Su función es aportar una pregunta que deben responder los estudiantes para iniciar la negociación de intercambios.	49. P: ¿**Qué es** el hablante lírico? 57. P: ¿**qué es** el temple de ánimo? 61. P: ¿**Cómo es eso** del estado de ánimo?
6) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Concesión	Respuesta insatisfactoria a través de un Acuerdo concesivo, en relación a respuestas anteriores de los interlocutores. Su función es aceptar con restricción la respuesta anterior, poniendo el foco en los aspectos insuficientes de la misma. Por tanto, debe ser entendida como respuesta insatisfactoria, pero no es un rechazo completo.	51. P: Pero **más allá,**
7) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido* [incompleta y generada por el docente como andamiaje literal]	Andamiaje literal ("complete la oración") en respuesta de contenido. Respuesta de contenido incompleta para ser completada por el interlocutor. Su función es limitar el desgaste cognitivo de los estudiantes y facilitar que puedan aportar la respuesta esperada por el docente. Claramente, este recurso minimiza las posibilidades y oportunidades de desarrollo de los estudiantes.	P: **voz ficticia que…**
8) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta* (el profesor rehace una pregunta de contenido por andamiaje comparativo básico de respuesta dicotómica)	Pregunta de contenido por andamiaje comparativo básico de respuesta dicotómica. Su función es acotar las posibilidades de respuesta para que los estudiantes puedan	53. P: ¿**Es igual** al poeta?

Tipo de Refocalización	aportar la respuesta esperada por el docente. Claramente, al igual que el recurso de andamiaje literal incompleto este recurso minimiza las posibilidades y oportunidades de desarrollo de los estudiantes.	
9) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Refutación: Negación/ implícita	Negación implícita. El docente rechaza la respuesta del estudiante apenas este la emite y alude al error de la definición anterior que aportó el alumno. El profesor solo refuta por negación sin explicar el error.	56. P: **No es un narrador**. 64. P: **No son sentimientos que se muestran**. Sentimientos que va expresando el hablante lírico, a través del texto.
10) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido	Corrección indirecta por exposición de contenido. El docente corrige indirectamente sin mediación de la respuesta aportada por el estudiante. No realiza una explicación sobre el error aludido y se centra solamente en la exposición del contenido.	P: **Hay una voz ficticia**. P: **El hablante es ficticio** y es lo que él expresa.
11) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Consideración: Apariencia	Naturalización del conocimiento que posee el docente ante sus estudiantes. El docente menciona a los estudiantes y los relaciona con un verbo de conocimiento y lo liga al contenido en discusión para validar sus dichos. La función de este recurso es que el docente logre naturalizar la validez de sus conocimientos ante los estudiantes para legitimarse.	65. P: **Ustedes saben chiquillos**, sentimientos o emoción.
12) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y contenido	Negociación de conductas empleando procesos cognitivos.	59. P: **¿Se pueden relajar chiquillos**?

La siguiente tabla corresponde a la síntesis de los recursos del género Opinión realizados por el profesor 1 con experiencia inicial.

Tabla 6. 7. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Opinión Oral Profesor 1

Categoría COMPROMISO Recursos en el género Opinión	Recurso y función	Ejemplos
13) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Aceptación	Acuerdo declarativo para que la estudiante coincida con el profesor y se dé comienzo al género dentro de la interacción y las secuencias didácticas que componen la clase.	52 P: **Ya,** Sonia,
14) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Asimilación (Autoatribución)	Afirmación de autoatribución para fijar estatus ante la interacción en que tiene el rol para preguntar. No aporta mayormente a la interacción y al desarrollo del género. Al contrario pudiera predisponer	53 P: **Yo sé que voy a ser bien agudo** en las preguntas.

	negativamente.	
15) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido	Respuesta de contenido basada en juicio. Acción desvinculada a la respuesta relacionadora producida por la estudiante. El JUICIO referido a la respuesta reflexiva de la estudiante no permitió sacarle mayor partido a las relaciones que propuso la estudiante.	[54 P: **¿Cuál es la importancia de la generación de él**?, o sea, que él sea del cuarenta y cinco. Que este poeta sea del cuarenta y cinco, ¿hay alguna importancia en el poema?, ¿No la hay?, ¿averiguaste eso?] [55 NE: **Yo creo que sí influyó** en el tiempo en el cual escribió y la **educación** que él tuvo, porque el amor para él, no era **como el de ahora**, que es todo más pasajero. 56 E: Él era **comprometido** por sus sentimientos.] 57 P: Qué **romántica** (eres)

La siguiente tabla corresponde a la síntesis de los recursos del género Explicación realizados por el profesor 1 con experiencia inicial.

Tabla 6. 8. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Explicación Oral Profesor 1

Categoría COMPROMISO Recursos en el género Explicación	Recurso y función	Ejemplos
16) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y contenido	Pregunta instruccional. El docente le pregunta al estudiante por el procedimiento realizado para encontrar el poema presentado. Recurso común utilizado en las tres etapas docentes, no obstante existen variaciones en su utilización.	Pero, ¿cómo **encontraste** el...poema?
17) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido	Respuesta de contenido. Explicación al estudiante sobre los poetas malditos.	(Pregunta de estudiante: 203. EN: ¿Qué **significa** ()? [un autor maldito]) 204. P: **Es** que **hay algunos autores** que, **hay una generación de autores**, **principalmente** franceses que **fueron** los poetas malditos () **que hablaban** de la muerte, el pesimismo,
18) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Rumor	Justificación por rumor para fundamentar. El profesor no logra validar sus dichos y recurre a consideraciones de rumor para tratar de explicar la información solicitada.	**como que**, **son como no sé**, porque **es** el siglo XX, porque **habla** de **la perdición de la vida**, como lo que **veo** acá, **es como que él tuvo una vida súper fuerte**- o sea, el hablante lírico, **estoy hablando** del hablante lírico, **tiene como** (fuerza). 199. P: Ah, él [autor] **era como súper** ( ) .

A continuación presentaremos el análisis de la Etapa Docente Intermedia.

6.2. Caso Etapa Docente Intermedia

6.2.1. Recursos Valorativos Género Comentario Oral Profesor 2 Experiencia Intermedia

Tal como se señaló al comienzo de este capítulo, la presentación de los análisis de los recursos de la Etapa Docente Intermedia se realizó considerando primero la presentación de los recursos presentes en los 4 géneros de la profesora con experiencia intermedia. Por lo tanto, realizaremos dicha presentación en el mismo orden empleado para el análisis de los géneros en el capítulo cinco. Luego, continuaremos con una síntesis de los recursos a partir de las categorías encontradas. Iniciamos esta presentación con la tabla 6.10. referida a los recursos del género Comentario Oral de la profesora con experiencia intermedia o Caso Etapa Docente Intermedia.

La presentación y explicación de la tabla corresponde a la misma del Caso del Docente Inicial, es decir, la primera columna apunta al nombre de la etapa del género, la segunda columna da cuenta de la función de la etapa del género, la tercera columna presenta las categorías de COMPROMISO detectadas, a partir de la categorización expuesta en el capítulo cuatro. La cuarta columna, da cuenta de los recursos de VALORACIÓN de ACTITUD y GRADACIÓN detectados e involucrados en nuestro análisis. La sexta columna denomina los recursos y la séptima columna presenta ejemplos ilustrativos de los recursos identificados. La notación se basa igualmente en la propuesta de Oteíza (2017) mencionada al comienzo de este capítulo. Iniciamos la revisión de los análisis de los géneros de la Etapa Docente Intermedia con el género Comentario Oral.

Recursos Valorativos Género Comentario Oral Profesora 2 Experiencia Intermedia

Tabla 6. 9. Recursos Valorativos Comentario Oral Profesor 2 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Orientación	Etapa opcional. Es la etapa de inicio del comentario. Se constituye como la partida temática que contextualiza la elaboración de un comentario a partir de la evaluación de un producto semiótico	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Consideración: Apariencia [normalmente]	APRECIACIÓN, Valuación (+va) (Inscrita [importante])	Contextualización con naturalización del contenido. Su función es naturalizar el contenido de la información que entregará a los estudiantes con las posibles experiencias ya vividas o por desarrollar por los estudiantes.	93.P: […] **normalmente cuando uno expone, cuando ustedes tengan que defender** una TESIS en la universidad o aquí mismo, defender alguna postura **importante** para un proyecto, etcétera.
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO, Exposición de contenido (Naturalización) [uno]		Construcción del destinatario e identificación con la audiencia-hablante. La función es	93.P: […] normalmente cuando **uno** expone, cuando ustedes tengan que defender una TESIS en la universidad o

				construir un destinatario y naturalizar esa posición a través del pronombre demostrativo –uno- referido al hablante y, a la vez al destinatario. Así, se incluye el/la docente con sus destinatarios, negociando una posición común. Esto permite legitimar el contenido del discurso docente de/la profesor/a.	aquí mismo, defender alguna postura importante para un proyecto, etcétera.
Crítica	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de examen crítico sobre un productos semiótico.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación, Pronuncia-miento	JUICIO (+va), Normalidad (inscrita [calmaste, te calmaste]) FUERZA, Subir (inscrita [un poquito]) FUERZA, Subir (inscrita [fluía más])	Construcción de un relato de la exposición del estudiante para negociar un análisis compartido. La función corresponde a la negociación de una postura común frente al evento presentación oral que realizó el estudiante y que la profesora relató. El recurso se basa en proyecciones mentales referidas al relato de la exposición del estudiante. Con este recurso se naturaliza una versión de los hechos que pretende ser compartida.	96.P: Isra, eh, ¿te diste cuenta que cuando **calmaste**, **te calmaste** un poquito, pensante en lo que decías, **pareciera ser** de que esto **fluía** más?
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación, Pronuncia-miento	JUICIO (+va), Capacidad (Inscrita [resumiste de buena forma…])	Idem recurso anterior. Relatar las acciones del estudiante durante la exposición oral y negociar sus evaluaciones desde las conductas observadas. La profesora construye, según su criterio, un relato de la	P: **Manejabas la información** de lo que estabas, em, en relación a la historia de Pablo Neruda ¿cierto?, eh, **resumiste de buena forma**, eh, **sus publicaciones**, eh, **sus motivaciones también**.

				presentación oral del estudiante desde las capacidades positivas desplegadas por el alumno.	
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación: ACUERDO: Validación contractiva: Aceptación		Pregunta de retroalimentación o validación interpersonal heteroglósica. Su función es fijar un acuerdo, reconocimiento o validación del relato del hablante por parte de su interlocutor, en este caso el estudiante evaluado o el curso completo.	P: ¿cierto?
Recomenda-ción	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de indicaciones o sugerencias sobre lo que se debe hacer o no hacer en la presentación de un producto semiótico.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO, Exposición de contenido temático.	APRECIACIÓN, Valuación (+va) (Inscrita [importante])	Negociación de una postura reflexiva común frente a un producto semiótico, en este caso particular es el evento presentación oral. La profesora construye proyecciones mentales referidas a recomendaciones y reflexiones dirigidas a sus estudiantes para futuras presentaciones orales.	P:Es **importante** que, **ustedes tienen que pensar que** las personas que están recepcionando su mensaje, ¿cierto?
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO, Exposición de contenido temático.	JUICIO, Estima Social: Capacidad (+va) (Inscrita [les interesa])	Construcción de un relato sobre acciones supuestas para situar a los estudiantes en el género exposición oral y negociar un análisis compartido con la audiencia. La profesora construye un relato de la presentación oral sobre situaciones de exposición oral para poder	P: Son personas a las que **les interesa** lo que ustedes están diciendo, por lo tanto,

				explicar normas durante la exposición oral.	
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO, Exposición de contenido temático.	JUICIO, Estima Social: Capacidad (-va) (Inscrita [si ustedes están nervioso transmiten nervios])	Idem recurso anterior. Relatar acciones supuestas para situar a los estudiantes en el género exposición oral. La profesora ejemplifica situaciones comunes que le ocurren a los estudiantes durante sus presentaciones orales para poder explicar qué ocurre cuando cometen errores como ponerse nerviosos.	**P: si ustedes están nerviosos transmiten nervios**, ¿verdad?[…]
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación: Acuerdo: Validación contractiva: Aceptación		Pregunta de retroalimentación o validación interpersonal heteroglósica. La función de este recurso es fijar un acuerdo, reconocimiento o validación de sus propios dichos por parte de su interlocutor, en este caso el estudiante evaluado o el curso completo.	P: **¿cierto?** P: **¿verdad**?
Regulación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de síntesis técnica o de conocimiento disciplinar	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Consideración, Apariencia	FOCO, agudizar (inscrita [precisamente])	Naturalización del discurso ante su audiencia. Marcadores de legitimación del discurso propio ante una audiencia. Además, se incluye junto con los estudiantes por medio de la primera persona plural para facilitar la participación y legitimarse con su discurso ante la audiencia.	P: Ahora, **obviamente**, cuando nosotros hablábamos de lenguaje figurado, o connotación, nos referíamos *precisamente* a la presencia de figuras literarias, ¿ya?, eh, hay, eh.
		HETEROGLOS	APRECIACIÓN	Identificación del hablante con su	P: Y eso es **algo que tenemos que tratar**

		IA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Consideración: Apariencia	Valuación(-va) (inscrita [algo que tenemos que tratar de evitar]) JUICIO, Estima Social (+va), Capacidad (inscrita [bien preparados]) FUERZA, Subir (Inscrita [bien]) APRECIACIÓN, Valuación (+va), (inscrita [cosas importantes])	audiencia. La función correspondiente es incluirse junto a los estudiantes en el otorgamiento de una instrucción u orden a desarrollar, con el fin de participar retóricamente de la acción propuesta para motivar el desarrollo de la misma. Utilización del modo imperativo de tipo yusivo (tenemos que) como obligación (valor deóntico) en que se presenta una conducta o instrucción futura a desarrollar por los estudiantes en la que se incluye el profesor/a junto con ellos.	**de evitar** y que lo vamos a ir aprendiendo, durante estos cuatro años para que estén **bien preparados** cuando lleguen a la universidad, pero son **cosas importantes**.
Cierre	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre del comentario oral	No se desarrolla esta etapa			

6.2.2. Recursos Valorativos Género Informe Oral Profesor 2 Experiencia Intermedia

Tabla 6. 10. Recursos Valorativos Informe Oral Profesor 2 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Orientación	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de inicio del informe oral. Se constituye como partida temática que contextualiza la situación del informe oral.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación: Aceptación		Acuerdo declarativo para que la audiencia coincida con el hablante y se dé comienzo a un género dentro de una secuencia didáctica.	20.P: Ya,

		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Apariencia		Naturalización por apariencia. Se busca naturalizar una coincidencia de un acuerdo para iniciar la actividad de la sesión, en este caso la revisión de una guía.	P: […] **me parece** [[que **ya estamos**)/]] [listos para comenzar].
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación contractiva: Aceptación		Acuerdo declarativo para que la audiencia coincida con el hablante y se dé comienzo a la actividad.	21.P: **Ya**,
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA Atribución: Instrucciones y contenido		Negociación de turnos de participación en revisión de actividad. La función es que los estudiantes se ofrezcan para mostrar su tarea en la revisión de ejercicios de una guía.	21.P: […], alguien **quiere leer** la pregunta número tres, el texto. 22.NE: Yo. 23P: Eh, ¿Maite? 24.P: **Ya** Maite.
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA Atribución: Instrucciones y contenido		Negociación y motivación de participación. Se atribuye las Instrucciones y contenido a la estudiante que se ofreció para leer el primer ejercicio. La profesora emplea el verbo en modo imperativo de tipo yusivo en 1ªPersona Plural y se incluye junto al curso y a la estudiante que se ofreció para mostrar su tarea en la revisión.	25.P: **Vamos**. (nosotros)
Acción Solicitada	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de solicitud o requerimiento de un concepto.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta		Construcción de pregunta de contenido temático con mediación. La profesora mediatiza la pregunta de identificación sobre la actitud lírica presente	26.P: **Chicos** la pregunta es, **¿Qué actitud lírica está presente en ese poema?,**
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y		Construcción de pregunta de contenido temático con mediación. La profesora mediatiza	**¿Qué actitud lírica** podemos encontrar (proceso verbal nominalizado) ?

		contenido		la pregunta y la plantea incluyéndose ella también junto a los estudiantes por medio de la 1ªpersona plural más el uso del modal. La función de este recurso es naturalizar el destinatario construido y además incluirse en ese nosotros también.	
Respuesta/ Pregunta/ Evaluación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de interacción de respuestas, evaluación y preguntas entre el docente y los estudiantes.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido		Respuesta de contenido de los estudiantes. En su respuesta los estudiantes van construyendo una respuesta que va aportando detalles en la medida que más estudiantes participan. La función es la respuesta en cadena colectiva.	27.NE1 **Enunciativa**. 28.NE2 **Enunciativa**. 29.NE1 <Porque> está describiendo. 30.NE2: **Da detalles.** 31.NE3: **Está describiendo una situación**. 32.NE4: **Está describiendo un lugar**.
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación contractiva: Aceptación		La profesora acepta las respuestas y recoge de ellas una síntesis que le permite preparar una exposición de contenido por síntesis en la siguiente fase.	33.P: **Ya,**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido.		Exposición de síntesis de las respuestas de los estudiantes. La profesora valida las respuestas de sus estudiantes y las sintetiza en una cláusula.	33. P […] **está describiendo** una situación.
Significado del término	Etapa Obligatoria. Corresponde a la etapa de análisis evaluativo que finalmente regula la conceptualiza -ción.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación contractiva: Aceptación.		Validación de respuestas por Aceptación y Reiteración de respuestas. La profesora sintetiza las respuestas de los estudiantes y las aprueba.	33.P: **Ya, est/ á describiendo una situación**.
Cierre	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de informe oral.	No desarrolla la etapa			

6.2.3. Recursos Valorativos Género Opinión Oral Profesor 2 Experiencia Intermedia

Tabla 6. 11. Recursos Valorativos Opinión Oral Profesor 2 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Orientación	Etapa Opcional Corresponde a la etapa de inicio del género opinión oral. Se constituye como la partida temática que contextualiza la situación en que se realizará la solicitud de opinión.	HETEROGLOSIA EXPANSIÓN DIALÓGICA: Asimilación	JUICIO (-va), Sanción social, integridad (inscrita [retaba]) JUICIO (-va), Sanción social, integridad (inscrita [personas ciegas[46]]) JUICIO (+va), Sanción social, integridad (inscrita [personas no videntes])	Asimilación de experiencia y cita de un tercero para elaborar pregunta u opinión al docente. Solicitar aclarar dudas o mejorar comprensión sobre un concepto o producto semiótico.	168 NE: No, porque, una vez, yo una vez, no, porque mi hermano es prevencionista de riesgos y yo decía las personas ciegas y, él **me retaba** porque decía que no eran **personas ciegas**, eran **personas no videntes**
Solicitud de opinión	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de solicitud o requerimiento de un opinión sobre un producto semiótico.	HETEROGLOSIA CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Pronunciamiento	JUICIO (-va), Sanción social, Capacidad (inscrita [no entiendo])	Solicita a la profesora que le ayude a entender o que le clarifique la duda.	E: Y todavía **no entiendo** la diferencia. Eso es lo que estaba preguntando.
Opinión	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de emisión de opinión entre los estudiantes y el docente.	HETEROGLOSIA EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Probabilidad	JUICIO (-va), Estima social, Capacidad (inscrita [tengo una intuición]) JUICIO (-va), Sanción social, veracidad (inscrita [no tengo una certeza])	Reconocimiento de no manejar una respuesta adecuada a la consulta de un estudiante. La profesora reconoce su limitación en el tema que le ha planteado la estudiante. Da cuenta que no tiene una respuesta que sea conocida o fundamentada, pero agrega que tiene una intuición.	169 P: Yo **tengo una intuición**, **no tengo una certeza**, **tengo una intuición**.

[46] Según Senadis (Servicio Nacional de Discapacidad www.senadis.gob.cl) los términos correctos para referirse a personas con discapacidad visual son: Persona ciega; Persona en situación de discapacidad de origen visual; Persona con baja visión. La alumna señala como incorrecto personas ciegas y como correcto persona no vidente. No obstante, el caso que ella presenta como erróneo aparece dentro de la nominalización correcta.

		HETEROGLOSIA CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Pronunciamiento	JUICIO (+va), Sanción social, veracidad (inscrita [no les mentiría]) JUICIO (-va), Estima social, Capacidad (inscrita [no tengo una certeza])	Reconocimiento que no responderá dado que "no les mentiría". La docente se autoevalúa en términos éticos ante sus estudiantes, pero reconoce el no manejo del término como incapacidad.	P: Es que **no les mentiría** si les dijera, porque **no tengo la certeza**.
		HETEROGLOSIA EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Probabilidad	APRECIACIÓN(-va), Composición, Complejidad (inscrita [coloquial]) FUERZA, Subir (inscrita [más [coloquial]) FOCO, Suavizar (inscrita [condición de salud]	Reconocimiento de que no cuenta con el saber requerido y que opinará desde su creencia. Este recurso le permite a la profesora responder desde sus creencias y de igual manera, aún cuando había señalado que no podía responder, termina haciéndolo.	P: Yo **creo** que ciego es un término **más coloquial...** respecto de esa **condición de salud.**
Reacción	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de reacción evaluativa sobre la opinión emitida en la etapa anterior.	HETEROGLOSIA EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Probabilidad		Compromiso de acción de la docente para responder a la consulta.	P**: Voy a averiguarlo**.
		HETEROGLOSIA CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Afirmación		Acuerdo por afirmación. Los alumnos aceptaron la propuesta de la profesora.	170 CC **Sí**.
Resolución	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de la opinión oral.	HETEROGLOSIA EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: autoatribución		Reiteración del compromiso.	171 P **Lo voy a averiguar**, **me comprometo, me comprometo**.
		HETEROGLOSIA CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Aceptación		Compromiso y fecha del cumplimiento.	El lunes **llego con esa respuesta**,
		HETEROGLOSIA CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación: Acuerdo: Validación contractiva:		Pregunta de retroalimentación o validación interpersonal heteroglósica. Fijar un acuerdo,	¿ya?

		Pregunta de conformidad		reconocimiento o validación de sus dichos por parte de su interlocutor, en este caso el curso completo.	
		HETEROGLOSIA CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Aceptación		Reiteración del compromiso por parte de los estudiantes. Estudiantes aceptan el compromiso y hacen saber que esperan que se cumpla.	172 NE: **Está grabado.** (Alude a la grabadora que registró la clase) 173 ME: Está grabado**, lo va a ver.** No va a haber forma alguna que esto...no, no quede certificado.

6.2.4. Recursos Valorativos Género Explicación Oral Profesor 2 Experiencia Intermedia

Tabla 6. 12. Recursos Valorativos Explicación Oral Profesor 2 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Fenómeno	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de inicio de la Explicación. Se constituye como la partida temática sobre el fenómeno que será definido.	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido	APRECIACIÓN, (+va) Valuación (inscrita [un rol femenino)	Pregunta por procesos cognitivos por medio de la atribución de Instrucciones y contenido. La docente consulta por los procesos que realizó el estudiante para determinar el rol femenino a la mariposa.	96. P ¿Qué te **hizo deducir** a ti, que **era** una mujer//*mariposa de sueños, te pareces a mí alma*?, ¿qué te **hizo deducir** a ti eso?//. **Darle un rol femenino.**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta		Pregunta de contenido temático	107. P **¿Qué es lo que hace el hablante lírico?** 108. E ¿Ah? 109. P **¿Qué es lo que hace el hablante lírico?**
Definición	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de definición conceptual que puede aparecer previamente a la explicación.	No desarrolló la etapa			

Explicación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de explicación oral, actuando como el eje de este género. Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de la explicación oral.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta		Respuesta de contenido de parte del estudiante.	97. E //Mariposa de sueños, te pareces a mí. 98. E //Mariposa porque, mariposa porque...mariposa porque, mariposa son bellas y //.
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Invalidación de respuesta		Pregunta de refutación de respuesta por invalidación. Funciona como refutación indirecta retrucando la afirmación de la respuesta anterior del estudiante.	99. P //¿**Y los hombres son feos**?
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Negación		Respuesta de negación al intercambio anterior de la docente.	100. E No, pero **no es como//**.
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta		Respuesta de aceptación a la intervención del estudiante.	101. P **Bueno, algunos, algunos**. (lo son)
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Rumor		Justificación por rumor para validar la respuesta a la pregunta que le hiciera la docente. El estudiante valida sus dichos sobre el análisis realizado al poema.	102. E Es **como eso**, **como que** las mariposas son **como más femeninos.**
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación-contractiva: aceptación.		Aceptación por acuerdo. La profesora acepta la explicación aportada por el estudiante y la valida.	103. P: Ya...
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Rumor		Justificación de proceso pensamiento por rumor. Estudiante explica y valida por rumor la pregunta de la profesora.	104. E Eso yo como que **deduje** que **podía ser** una mujer.
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta		Respuesta de contenido temático del estudiante.	106. E **Porque la actitud, de la canción, se**

				El estudiante explica el contenido solicitado.	**habla en primera persona**, entonces //.
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación-contractiva: aceptación.		Aceptación por acuerdo. La profesora acepta la explicación aportada por el estudiante y la valida.	107. P: // **Ya**...
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Rumor		Justificación por rumor para validar su análisis del poema. El estudiante valida sus dichos en el análisis del poema.	110. E **Cómo que** contaba...sus sentimientos//. 111. P //**Bien, bien. Súper bien.** 112. E Entonces ahí cuando dice: me gustas. A mi me gusta (), y también habla que le gusta el silencio **de ella y todas esas cosas**//. 113. P // De lo que a él le gusta. 114. E Sí.
Cierre	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de la explicación oral.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación-contractiva: aceptación.		Aceptación por acuerdo. La profesora valida el trabajo del estudiante y lo da por cerrado.	115. P **Ya** poh Isra,
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido		Solicitud de felicitación para dar cierre a la explicación del estudiante.	P: **un aplauso** al Israel.

6.2.5. Síntesis recursos de COMPROMISO en los géneros Comentario, Informe, Opinión y Explicación en la Etapa Docente Intermedia

A continuación presentaremos una tabla que corresponde a la síntesis de los recursos del género Comentario Oral de la profesora con experiencia intermedia. Esta tabla se basa en tres columnas, la primera referida a la categoría de COMPROMISO correspondiente al recurso, la segunda columna se refiere al nombre del recurso y su función, y la tercera columna da cuenta de los ejemplos que ilustran el recurso. Iniciaremos esta revisión de síntesis con el género comentario oral del profesor con menor experiencia docente (Tabla 6.13.)

Tabla 6. 13. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Comentario Oral Profesor 2

Categoría COMPROMISO Recursos en el género Comentario	Recurso y función	Ejemplos
1) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Consideración: Apariencia [normalmente]	Contextualización con naturalización del contenido. Su función es naturalizar el contenido de la información que entregará a los estudiantes con las posibles experiencias ya vividas o pendientes de desarrollar por los estudiantes.	93.P: […] **normalmente** cuando uno expone, cuando ustedes tengan que defender una TESIS en la universidad o aquí mismo, defender alguna postura **importante** para un proyecto, etcétera.
2) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO, Exposición de contenido (Naturalización) [uno]	Construcción del destinatario e identificación con el audiencia-hablante. La función es construir un destinatario y naturalizar esa posición a través del pronombre demostrativo –uno- referido al hablante y a la vez al destinatario. Así, se incluye el/la docente con sus destinatarios, negociando una posición común. Esto permite legitimar el contenido del discurso docente del/la profesor/a.	93.P: […] normalmente cuando **uno** expone, cuando ustedes tengan que defender una TESIS en la universidad o aquí mismo, defender alguna postura importante para un proyecto, etcétera.
3) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación, Pronunciamiento	Construcción de un relato de la exposición del estudiante para negociar un análisis compartido. La función corresponde a la negociación de una postura común frente al evento presentación oral que realizó el estudiante y que la profesora relató. El recurso se basa en proyecciones mentales referidas al relato de la exposición del estudiante. Con este recurso se naturaliza una versión de los hechos que pretende ser compartida.	96.P: Isra, eh, ¿te diste cuenta que cuando **calmaste**, **te calmaste** un poquito, pensante en lo que decías, **pareciera ser** de que esto **fluía** más? P: **Manejabas la información** de lo que estabas, em, en relación a la historia de Pablo Neruda ¿cierto?, eh, **resumiste de buena forma**, eh, **sus publicaciones**, eh, **sus motivaciones también**.
4) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación: ACUERDO: Validación contractiva: Pregunta de conformidad	Pregunta de retroalimentación o validación interpersonal heteroglósica. Su función es fijar un acuerdo, reconocimiento o validación del relato del hablante por parte de su interlocutor, en este caso el estudiante evaluado o el curso completo.	P: ¿cierto?

La siguiente tabla (6.14.) corresponde a la síntesis de los recursos del género Informe realizados por la profesora 2 con experiencia intermedia.

Tabla 6. 14. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Informe Oral Profesor 2

Categoría COMPROMISO Recursos en el género Informe	Recurso y función	Ejemplos
5) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo:Validación contractiva: Aceptación	Acuerdo declarativo para que la audiencia coincida con el hablante y se dé comienzo a la actividad.	21.P: **Ya**,
6) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA Atribución: Instrucciones y contenido	Negociación y motivación de participación. Se atribuye las Instrucciones y contenido a la estudiante que se ofreció para leer el primer ejercicio. La profesora emplea el verbo en modo imperativo de tipo yusivo en 1ªPersona Plural y se incluye junto al curso y a la estudiante que se ofreció para mostrar su tarea en la revisión.	25.P: **Vamos.** (nosotros)
7) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta	Pregunta de Contenido temático. La profesora mediatiza la pregunta de identificación sobre la actitud lírica presente	26.P: **Chicos la pregunta es**, (Proceso Relacional) **¿Qué actitud lírica está presente en ese poema?**,
8) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y contenido	Pregunta de contenido temático con mediación. La profesora mediatiza la pregunta y la plantea incluyéndose ella también junto a los estudiantes por medio de la 1ªpersona plural más el uso del modal. La función de este recurso es naturalizar el destinatario construido y además incluirse en ese nosotros también.	P: ¿**Qué actitud lírica podemos** (Nosotros) **encontrar**?
9) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido.	Exposición de síntesis de las respuestas de los estudiantes. La profesora valida las respuestas de sus estudiantes y las sintetiza en una cláusula.	33. P **[…] está describiendo** una situación.
10) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación contractiva: Aceptación.	Validación de respuestas por Aceptación y Reiteración de respuestas. La profesora sintetiza las respuestas de los estudiantes y las aprueba.	33.P: **Ya**, **está describiendo una situación.**

La siguiente tabla (6.16.) corresponde a la síntesis de los recursos del género Opinión realizados por la profesora 2 con experiencia intermedia.

Tabla 6. 15. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Opinión Oral Profesor 2

CATEGORÍAS DE COMPROMISO	Recursos y funciones	Ejemplo
11) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Probabilidad	Reconocimiento de no manejar una respuesta adecuada a la consulta de un estudiante. La profesora reconoce su limitación en el tema que le ha planteado la estudiante. Da cuenta que no tiene una respuesta que sea conocida o fundamentada, pero agrega que tiene una intuición.	[E: Y todavía **no entiendo** la diferencia. Eso es lo que estaba preguntando.] 169 P: Yo **tengo una intuición**, **no tengo una certeza**,

		tengo una intuición.
12) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Pronunciamiento	Autoevaluación de la docente. Reconocimiento que no responderá dado que "no les mentiría". La docente se autoevalúa en términos éticos ante sus estudiantes, pero reconoce el no manejo del término como incapacidad.	P: Es que **no les mentiría** si les dijera, porque **no tengo la certeza**.
13) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Probabilidad	Reconocimiento de que no cuenta con el saber requerido y que opinará desde su creencia. Este recurso le permite a la profesora responder desde sus creencias y de igual manera, aún cuando había señalado que no podía responder, termina haciéndolo.	P: Yo **creo** que ciego es un término **más coloquial...** respecto de esa **condición de salud.**

La siguiente tabla (6.16.) corresponde a la síntesis de los recursos del género Explicación realizados por la profesora 2 con experiencia intermedia.

Tabla 6. 16. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Explicación Oral Profesor 2

14) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido	Pregunta por procesos cognitivos por medio de la atribución de Instrucciones y contenido. La docente consulta por los procesos que realizó el estudiante para determinar el rol femenino a la mariposa.	96. P ¿Qué te **hizo deducir** a ti, que **era** una mujer//*mariposa de sueños, te pareces a mí alma*?, ¿qué te **hizo deducir** a ti eso?//. **Darle un rol femenino.**
15) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Invalidación de respuesta	Pregunta de refutación de respuesta por invalidación. Funciona como refutación indirecta retrucando la afirmación de la respuesta anterior del estudiante.	99. P //¿**Y los hombres son feos**?
16) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación- contractiva: aceptación.	Aceptación por acuerdo. La profesora valida el trabajo del estudiante y lo da por cerrado.	115. P **Ya** poh Isra,
17) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido	Solicitud de felicitación para dar cierre a la explicación del estudiante.	P: **un aplauso** al Israel.

A continuación, presentaremos el tercer caso en análisis referido a la Etapa Docente Avanzada.

6.3. Caso Etapa Docente Avanzada

6.3.1. Recursos Valorativos Género Comentario Oral Profesor 3 Etapa Docente Avanzada

Presentamos a continuación los análisis de los recursos de la Etapa Docente Avanzada del profesor con mayor experiencia. Al igual que en los dos casos anteriores la tabla que permite realizar la presentación recoge los recursos de los 4 géneros y presenta estos en el mismo orden anterior, es decir, Comentario Oral, Informe Oral, Opinión Oral y Explicación Oral. Una vez presentados los recursos presentes en estos géneros, expondremos un resumen de la categorías de los recursos presentes en la Etapa Docente Avanzada y, para finalizar expondremos una caracterización de los recursos de Compromiso basada en una gráfica y estadística de la presencia de los recursos correspondientes en las tres etapas docentes analizadas.

Iniciamos esta presentación con la tabla 6.18. referida a los recursos del género Comentario del profesor con experiencia avanzada.

Recursos Valorativos Género Comentario Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada

Tabla 6. 17. Recursos Valorativos Comentario Oral Profesor 3 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Orientación	Etapa opcional. Es la etapa de inicio del comentario. Se constituye como la partida temática que contextualiza la elaboración de un comentario a partir de la evaluación de un producto semiótico	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido		Construcción de procesos por instrucciones nominalizadas. El docente dirige y controla las acciones conductuales y los procesos instruccionales de sus estudiantes a partir del manejo de nominalizaciones que representan procesos conductuales. La función de este recurso es dar instrucciones procedimentales, cognitivas y conductuales. En este caso particular se emplean órdenes a partir de la mención de un sustantivo que representa un proceso instruccional en cláusula declarativa o interrogativa al ser mencionado y representado por los estudiantes como acto de habla	95. P Ahora sí, **aplausos.** 96. P ¿**Dudas**?

				indirecto.	
Crítica	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de examen crítico sobre un producto semiótico.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación: Respaldo	APRECIACIÓN (+va), Calidad (inscrita [vital relevancia; fundamental])	Legitimación de producto semiótico producido por estudiante. Corresponde a una evaluación de un producto semiótico elaborado por un estudiante que se realiza por respaldo y Proclamación a partir de una contracción dialógica con apoyo de recursos Heteroglósicos de EXPANSIÓN y de ACTITUD (APRECIACIÓN). La función del recurso es legitimar la presentación del producto semiótico del estudiante.	100. P Lo que ha expuesto Claudio, es de **vital relevancia** para la prueba, es **fundamental**
Recomendación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de indicaciones o sugerencias sobre lo que se debe hacer o no hacer en la presentación de un producto semiótico.	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido	APRECIACIÓN (+va), Calidad (inscrita [tenemos que manejarlos muy bien; es fundamental]) FUERZA, Subir (Inscrita [muy bien]) FOCO, Agudizar (Inscrita [sobre todo])	Construcción de procesos cognitivos por procesos materiales. El docente dirige y controla procesos instruccionales de sus estudiantes, a través de proyecciones mentales de verbos materiales y nominalizaciones. El profesor emplea procesos materiales (–manejarlos-,-ver la relación-) para explicar procesos mentales cognitivos; -aprender a usar-, en vez de conocer y aplicar; -ver la relación que se establece-: analizar y relacionar).	111. P: Pero ese esquema, pero ese esquema, o más bien esos conceptos, **tenemos que manejarlos** muy bien, muy bien, *sobre todo* para el análisis de textos y ver la relación que se establece entre los párrafos, **es fundamental**.
Regulación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de síntesis técnica o de conocimiento	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido		Construcción de procesos cognitivos, a través de proyecciones con verbos modales de tipo instruccional. El docente dirige las conductas y	-**Yo quiero que ustedes compartan sus "power point" […] que los puedan subir al grupo** (de Facebook)

	disciplinar			procedimientos instruccionales de sus estudiantes empleando proyecciones mentales modalizadas. La función del recurso es dar instrucciones y órdenes a partir de un verbo modal de obligación como –quiero que, –tenemos que.	
Cierre	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre del comentario oral	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación, Pronuncia-miento	ACTITUD (+va), AFECTO, Seguridad (inscrita [compadre])	Construcción de vinculación con la audiencia por empatía y cercanía interpersonal. El docente se refiere con una referencia familiar al estudiante expositor – compadre. La función del recurso es generar empatía y virtualmente se plantea en una relación más horizontal con el estudiante.	112. P: **Muchas gracias compadre**.
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido		Instrucción material. El docente da una instrucción material que pone fin al género comentario oral y a la exposición del estudiante. La función del recurso es dar instrucciones conductuales explícitas para que el estudiante retorne a su ubicación en la sala, y con ello poner término al comentario derivado de la exposición oral del estudiante.	113. P: Tome asiento.

6.3.2. Recursos Valorativos Género Informe Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada

Recursos Valorativos Género Informe Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada

Tabla 6. 18. Recursos Valorativos Informe Oral Profesor 3 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Orientación	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de inicio del informe oral. Se constituye como partida temática que contextualiza la situación del informe oral.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido	APRECIACIÓN (+va), complejidad (inscrita [muy fácil]) FUERZA, Subir (inscrita [muy fácil])	Contextualización y naturalización de experiencias de los estudiantes frente al concepto a desarrollar: El verbo analizar. La función es negociar cercanía del contenido con las experiencias o conocimientos previos de los estudiantes.	128. P: Este verbo es **sumamente complejo.** P: Es muy fácil [[hablar de ese verbo. P: Es muy fácil [[decir algo así como: [[no, yo quiero [[que (ustedes) analicen el proceso histórico ‖, yo quiero [[que (ustedes) analicen movimiento celular]], ‖ yo quiero [[que (ustedes) analicen]]]]]
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y contenido		Activación de autonomía y procesos de tareas por medio de la atribución de Instrucciones y contenidos.	130. P: Yo ya estaría entregando. Yo ya estaría entregando un apunte. <Así es que> (yo) sugiero.
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Apariencia		Negociar un supuesto conocimiento compartido con la audiencia. Dar por conocida una práctica o tarea entre el docente y su audiencia.	**Ustedes ya saben** cómo [[es el sistema]] .
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: probabilidad		Aceptación de la consulta de estudiante. Función interactuar con los estudiantes.	131. NE: ¿Puedo grabar? 132. P: Ehh… **<sí>, puede**. Respecto a lo que dice : [[si alguien quiere grabar, [[**hágalo**]]]].

		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Validación: Aceptación		Acuerdo declarativo para que la audiencia coincida con el hablante y se dé comienzo a una nueva fase dentro del género en desarrollo.	133. P**: ¿Ya?** A ver **¿Estamos?** Un saludo a la familia.
Acción Solicitada	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de solicitud o requerimiento de un concepto.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta	APRECIACIÓN (-va), Composición: complejidad (evocada [diablos]* sentido de complejo o difícil)	Pregunta de contenido temático empleada para empatizar con la audiencia. El vínculo sería el contexto cotidiano y las dificultades ligadas al verbo analizar. Esto le permite al docente ir construyendo en su discurso a su destinatario.	129. P: **¿Qué diablos** es analizar? (Analizar está nominalizado, es decir, aparece como una cosa)
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta		Elaboración de la pregunta requerida sobre el significado de un verbo, desde los significados que manejan los estudiantes.	135. P: **¿Qué significa descomponer? ¿Qué significa** (descomponer)?
Respuesta/ Pregunta/ Evaluación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de interacción de respuestas, evaluación y preguntas entre el docente y los estudiantes.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta		Respuestas de los estudiantes sobre el significado del verbo descomponer.	136. NE: (Significa) Separar. 137. NE: (Significa) Separar.
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Concesión	APRECIACIÓN (-va), Valuación: (evocada [¿Qué más?]* sentido de insuficiente o poco significativo en relación a las expectativas del docente)	Respuesta insatisfactoria a través de un Acuerdo concesivo que se realiza en relación a respuestas anteriores de los interlocutores. Su función es aceptar con restricción las respuestas anteriores, poniendo el foco en los aspectos insuficientes de la misma. Por tanto, debe ser entendida como respuesta insatisfactoria, pero no es un	138. P: ¿**Qué más** (Significa)?

				rechazo completo.	
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta		Respuesta de estudiantes a la pregunta planteada.	139. NE: (Significa) **Fragmenta**r.
Significado del término	Etapa Obligatoria. Corresponde a la etapa de análisis evaluativo que finalmente regula la conceptualiza-ción.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido	APRECIACIÓN (-va), Composición: complejidad (inscrita [complicado]) APRECIACIÓN (-va), (inscrita [complejidad]) FUERZA, agudizar ([cierto nivel] inscrito)	Exposición de contenido temático disciplinar una vez que ya se han realizado los diversos pasos correspondientes para incluir y contextualizar la temática de la clase.	134. P: **Analizar es un verbo** ‖, **analizar es un verbo complicado** ‖.**Analizar es un verbo** [[que **supone cierto nivel** de **complejidad**]]‖.
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y contenido		Instrucción de tareas y actividades futuras a realizar. Su función es instruir sobre actividades cognitivas o materiales a desarrollar.	<Y>, de hecho**, es, es donde van a concentrar sus dudas** el día lunes.
Cierre	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de informe oral.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Aceptación y Reiteración		Síntesis de la interacción del género por validación de respuestas. El profesor sintetiza las respuestas de los estudiantes y las aprueba para dar cierre a la clase.	140. P: **(Significa) ¡Fragmentar ! Separar, fragmentar.**

6.3.3. Recursos Valorativos Género Opinión Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada

Recursos Valorativos Género Opinión Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada

Tabla 6. 19. Recursos Valorativos Opinión Oral Profesor 3 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Orientación	Etapa Opcional Corresponde a la etapa de inicio del género opinión oral. Se constituye como la partida temática que contextualiza la situación en	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO Pregunta /Indirecta (modo declarativo)		Mencionar un contenido en términos declarativos y esperar que el interlocutor, en este caso los estudiantes, respondan como si se tratara del modo	512 P: **La historia**

	que se realizará la solicitud de opinión.			interrogativo. Su función es preguntar por un producto semiótico, ya sea un objeto, proceso o concepto disciplinar.	
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta		Enunciación de pregunta de contenido en modo interrogativo. Su función es aportar una pregunta que deben responder los estudiantes para iniciar la negociación de intercambios.	513 P: **¿Qué les parece la historia?**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta	APRECIACIÓN (+va) Valuación: (Inscrita [buena])	Respuesta de contenido	514 ME: **Buena**
Solicitud de opinión	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de solicitud o requerimiento de un opinión sobre un producto semiótico..	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta		Solicitud de opinión por enunciación de pregunta de contenido en modo interrogativo. Su función es aportar una pregunta que deben responder los estudiantes para iniciar la negociación de intercambios.	520 P: ¿**Qué les parece el personaje**, el Kike, por ejemplo?
Opinión	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de emisión de opinión entre los estudiantes y el docente.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta	JUICIO (+va), Sanción social, Integridad (inscrita [inocente])	Opinión de estudiantes como respuesta a la solicitud de opinión del profesor.	521 ME: **Inocente.** 522 ME: **Inocente.**
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta	JUICIO (+va), Sanción social, Veracidad (inscrita [honesto])	Opinión de estudiantes como respuesta a la solicitud de opinión del profesor.	524 ME: **Sí** 525 ME: (Inocente, correcto) 526 ME: ¿Ah? 527 ME: **Honesto. Honesto.**

Reacción	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de reacción evaluativa sobre la opinión emitida en la etapa anterior.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Rechazo	APRECIACIÓN (-va) Valuación: (Inscrita [buena]) FUERZA, Bajar, Cantidad: (Inscrita [¿Qué tiene de _?])	Rechazo por parafraseo de respuesta y cambio de modo declarativo a interrogativo.	P: ¿**Qué tiene** de **buena**?
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Apariencia	APRECIACIÓN (-va) Composición: Complejidad (Inscrita [muy elemental]) FUERZA, subir (inscrito [muy])	Consideración apreciativa negativa sobre la evaluación realizada por los estudiantes. Permite evaluar los dichos de los estudiantes sin enjuiciar a los alumnos, sino en este caso al comentario planteado por los estudiantes frente al cortometraje visto en clases.	P: **Me parece** un comentario **muy elemental**
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Rechazo (interrogativa por declarativa)	JUICIO (-va), Sanción social, Integridad (inscrita [¿inocente?])	Rechazo por cambio de modo declarativo a interrogativo. El profesor rechaza la respuesta de los estudiantes.	523 P: **¿Inocente?**
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Rechazo (exclamativa por declarativa)	JUICIO (-va), Sanción social, Integridad (inscrita [¡Honesto!)	Rechazo por cambio de modo declarativo a exclamativo. El profesor rechaza la respuesta de los estudiantes.	528 P: ¡Honesto! Honesto.
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Asimilación	APRECIACIÓN (-va), Valuación (evocado [“honesto”]* el significado es de crítica al comentario de los estudiantes)	Evaluación evocada de rechazo por cita (Asimilación). El profesor vuelve a juzgar por apreciación evocada la respuesta de los estudiantes ante la opinión que construyeron sobre el personaje del cortometraje que vieron en clases.	529 P: Oye, ¿sabí’ que? Es primera vez… he mostrado tres años este do… este cortometraje en distintos cursos, y es primera vez que los comentarios son “honesto”.
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Asimilación	APRECIACIÓN (-va), Valuación (evocado [“honesto”]* el significado es de crítica al	Evaluación evocada de rechazo por cita (Asimilación). El profesor naturaliza las	530 P: Ehhh… No, usualmente los comentarios reparan en

			comentario de los estudiantes)	opiniones de años anteriores como correctas y que "reparan" en otras cosas de él" en referencia al personaje evaluado y cuya evaluación está en discrepancia.	otras cosas de él
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Rumor	APRECIACIÓN (-va), Valuación (evocado [se cuestiona su honestidad]* el significado es de crítica al comentario de los estudiantes sobre el personaje del cortometraje)	Justificación por rumor para validar discrepancia. El profesor valida sus dichos en las experiencias de evaluaciones realizadas por estudiantes de años anteriores frente al mismo personaje del cortometraje.	y, de alguna forma, **como que se cuestiona su honestidad**.
Resolución	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de la opinión oral.	HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Rechazo	JUICIO (-va), Estima social: Capacidad (evocada [pero en fin]* el docente da a entender que no rechaza la valoración de los estudiantes en relación al personaje del cortometraje).	Refutación de la opinión de los estudiantes por capacidad evocada. No obstante el profesor deja inconclusa la discusión, tampoco consulta o confronta argumentos que permitan fundamentar la diferencia.	531 P**: Pero, en fin.**

6.3.4. Recursos Valorativos Género Explicación Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada

Recursos Valorativos Género Explicación Oral Profesor 3 Experiencia Avanzada

Tabla 6. 20. Recursos Valorativos Explicación Oral Profesor 3 énfasis COMPROMISO

Etapa	Función de la etapa	CATEGORÍAS DE COMPROMISO	VALORACIÓN (ACTITUD Y GRADACIÓN)	Recursos y funciones	Ejemplo
Fenómeno	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de inicio de la Explicación. Se constituye como la partida temática sobre el fenómeno que será definido.	HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido		Inicio de participación en procedimiento de aprendizaje. El profesor anticipa el tema que abordará en la explicación.	228. P: pero( ) **vamos a conversar** en Acciones Determinantes.
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido		Pregunta por procesos cognitivos por medio de la atribución de Instrucciones y contenido. El docente anticipa la pregunta que deberán responder como parte de la clase referida al concepto Acción Determinante.	229. P ¿Qué **vamos a entender** por una Acción Determinante? 230. P Basti, **no se vaya** Basti. 231. P ¿Una Acción Determinante?
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido	FUERZA, Subir (inscrita [dos cosas]) FUERZA, Bajar (inscrita [una]) FUERZA, Subir (inscrita [más bien])	Anticipación de conceptos a desarrollar. El profesor anticipa aspectos de la explicación que realizará.	232. P La **voy a comparar** con **dos cosas**. 233. P No, con **una** **más bien** (voy a comparar). Con aquel (voy a comparar).,
Definición	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de definición conceptual que puede aparecer previamente a la explicación.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido		Presentación de contenidos sobre los cuales se tratará la clase. El profesor define el concepto que abordará en la clase "Tipo determinante" y su rol en la narración.	…en Teoría Literaria **se llama** como Tipo determinante. 234. P Algo que **permite** que otra cosa **pase**. 235. P Si eso **no está**, **se viene abajo** la historia.
Explicación	Etapa obligatoria. Corresponde a la etapa de explicación oral, actuando como el eje de este género.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta		Pregunta de contenido temático a partir de un ejemplo de identidad de concepto. El profesor consulta sobre un ejemplo en el	236. P Les **pongo** un caso. 237. P ¿**Es una acción determinante** que el papá de Pablo **haya llevado** a Pablo a

				que los estudiantes deben reconocer la presencia o ausencia del concepto.	trabajar? 238. EN Sí
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Probabilidad		Pregunta de posibilidad y relevancia de un concepto en un ejemplo anterior. El profesor construye un escenario para la reflexión. Para lograrlo pregunta por la relevancia del concepto aplicado.	239. P Sí eso yo lo **saco** del cuento, 240. P ¿**Pudiera avanzar** el cuento?
		HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Negación		Respuesta de negación a la propuesta del ejemplo de la pregunta del profesor. Los estudiantes responden con la respuesta esperada por el docente.	241. ME No
		MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido	APRECIACIÓN (-va), Valuación (Evocada [se viene abajo] pierde su valor o sentido, se perjudica la obra narrativa)	Respuesta de contenido temático a la pregunta que el mismo docente realizó. El profesor también responde a su propia pregunta y agrega una conclusión "se viene abajo".	242. P No, **se viene abajo.**
		HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Probabilidad		Pregunta de posibilidad y relevancia de un concepto en un ejemplo anterior. El profesor construye un escenario para la reflexión. Para lograrlo pregunta por la relevancia del concepto aplicado.	243. P Una acción determinante, 244. P ¿**Puede ser** que el papá **mire** al techo y me **describa** un espacio? 245. ME No

Cierre	Etapa opcional. Corresponde a la etapa de cierre de la explicación oral.	MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido.		El profesor expone la conclusión de la discusión de los conceptos explicados y los relaciona. Permite dar cierre guiado por el docente al género explicación.	246. P **Hubiera sido irrelevante** en comparación a esta otra acción.

A continuación presentaremos el apartado de síntesis de los recursos de COMPROMISO de la Etapa Docente Avanzada.

6.3.5. Síntesis recursos de COMPROMISO en los géneros Comentario, Informe, Opinión y Explicación en la Etapa Docente Avanzada

La tabla que presentaremos a continuación (6.23.) corresponde a la síntesis de los recursos del género Comentario Oral del profesor con experiencia avanzada. Al igual que en los casos anteriores, esta tabla se basa en tres columnas, la primera referida a la categoría de compromiso correspondiente al recurso, la segunda columna se refiere al recurso y función, y la tercera columna da cuenta de los ejemplos que ilustran el recurso. Iniciaremos esta revisión de síntesis con el género Comentario Oral del profesor con experiencia docente avanzada.

Tabla 6. 21. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Comentario Oral Profesor 3

Categoría COMPROMISO Recursos en el género Informe	Recurso y función	Ejemplos
1) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido	Construcción de procesos por instrucciones nominalizadas. El docente dirige y controla las acciones conductuales y los procesos instruccionales de sus estudiantes a partir del manejo de nominalizaciones que representan procesos conductuales. La función de este recurso es dar instrucciones procedimentales, cognitivas y conductuales. En este caso particular se emplean órdenes a partir de la mención de un sustantivo que representa un proceso instruccional en cláusula declarativa o interrogativa al ser mencionado y representado por los estudiantes como acto de habla indirecto.	95. P Ahora sí, **aplausos.** 96. P ¿**Dudas**?
2) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA, Proclamación: Respaldo	Legitimación de producto semiótico producido por estudiante. Corresponde a una evaluación de un producto semiótico elaborado por un estudiante que se realiza por Respaldo y Proclamación a partir de una contracción dialógica con apoyo de recursos Heteroglósicos de EXPANSIÓN y de ACTITUD (APRECIACIÓN). La función del recurso es legitimar la presentación del producto semiótico del estudiante.	100. P **Lo que ha expuesto Claudio**, es de **vital relevancia** para la prueba, es **fundamental**
3) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido.	Construcción de procesos cognitivos por procesos materiales. El docente dirige y controla procesos instruccionales de sus estudiantes, a través de proyecciones mentales de verbos materiales y nominalizaciones. El profesor emplea procesos materiales (–manejarlos-,-ver la	111. P: Pero ese esquema, pero ese esquema, o más bien esos conceptos, **tenemos que manejarlos muy bien, muy bien,** *sobre todo* para el análisis de textos y ver la relación que se establece entre los párrafos, **es fundamental**. -**Yo quiero que ustedes compartan**

	relación-) para explicar procesos mentales cognitivos; -aprender a usar-, en vez de conocer y aplicar; -ver la relación que se establece-: analizar y relacionar).	**sus "*power point*" […] que los puedan subir al grupo** (de Facebook)
4) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación, Pronunciamiento	Construcción de vinculación con la audiencia por Afecto y cercanía interpersonal. El docente se refiere con una referencia familiar al estudiante expositor –compadre. La función del recurso es generar empatía y virtualmente se plantea en una relación más horizontal con el estudiante.	112. P: **Muchas gracias compadre**.
5) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA, Atribución: Instrucciones y contenido	Instrucción conductual. El docente da una instrucción material que pone fin al género comentario oral y a la exposición del estudiante. La función del recurso es dar instrucciones conductuales explícitas para que el estudiante retorne a su ubicación en la sala, y con ello poner término al comentario derivado de la exposición oral del estudiante.	113. P: **Tome asiento**.

La siguiente tabla (6.22.) corresponde a la síntesis de los recursos del género Informe realizados por el profesor 3 con experiencia avanzada.

Tabla 6. 22. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Informe Oral Profesor 3

Categoría COMPROMISO Recursos en el género Informe	Recurso y función	Ejemplos
6) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido	Contextualización y naturalización de experiencias de los estudiantes frente al concepto a desarrollar: El verbo analizar. La función es negociar cercanía del contenido con las experiencias o conocimientos previos de los estudiantes.	128. P: Este verbo es **sumamente complejo.** P: **Es muy fácil** [[hablar de ese verbo. P: **Es muy fácil** [[decir algo así como: [[no, yo quiero [[que (ustedes) analicen el proceso histórico ‖, yo quiero [[que (ustedes) analicen movimiento celular]], ‖ yo quiero [[que (ustedes) analicen]]]]]]]
7) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Instrucciones y contenido	Activación de autonomía y procesos de tareas por medio de la atribución de Instrucciones y contenido.	130. P: Yo ya estaría entregando. **Yo ya estaría entregando un apunte**. <Así es que> (yo) sugiero.
8) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo:Validación: Aceptación	Acuerdo declarativo para que la audiencia coincida con el hablante y se dé comienzo a una nueva fase dentro del género en desarrollo.	133. P: **¿Ya? A ver ¿Estamos?** Un saludo a la familia.
9) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Pregunta	Pregunta de contenido temático empleada para empatizar con la audiencia. El vínculo sería el contexto cotidiano y las dificultades ligadas al verbo analizar. Esto le permite al docente ir construyendo en su discurso a su destinatario.	129. P**: ¿Qué diablos es analizar**? (Analizar está nominalizado, es decir, aparece como una cosa)
10) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Concesión	Respuesta insatisfactoria a través de un Acuerdo concesivo que se realiza en relación a respuestas anteriores de los interlocutores. Su función es aceptar con restricción las respuestas anteriores, poniendo el foco en los aspectos insuficientes de la misma. Por tanto, debe ser entendida como respuesta insatisfactoria, pero no es un rechazo completo.	138. P: ¿**Qué más** (Significa)?
11) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido	Exposición de contenido temático disciplinar una vez que ya se han realizado los diversos pasos correspondientes para incluir y contextualizar la temática de la clase.	140. P: (Significa) **¡Fragmentar! Separar, fragmentar.**
12) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Proclamación: Acuerdo: Aceptación y Reiteración	Síntesis de la interacción del género por validación de respuestas. El profesor sintetiza las respuestas de los estudiantes y las aprueba para dar cierre a la clase.	

La siguiente tabla (6.23.) corresponde a la síntesis de los recursos del género Opinión

Tabla 6. 23. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Opinión Oral Profesor 3

Categoría COMPROMISO Recursos en el género Opinión	Recurso y función	Ejemplos
13) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO Pregunta /Indirecta (modo declarativo)	Mencionar un contenido en términos declarativos y esperar que el interlocutor, en este caso los estudiantes, respondan como si se tratara del modo interrogativo. Su función es preguntar por un producto semiótico, ya sea un objeto, proceso o concepto disciplinar.	512 P**: La historia**
14) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Rechazo	Rechazo por parafraseo de respuesta y cambio de modo declarativo a interrogativo.	[514 ME: Buena] 515. P: ¿**Qué tiene** de **buena**?
15) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Apariencia	Consideración apreciativa negativa sobre la evaluación realizada por los estudiantes. Permite evaluar los dichos de los estudiantes sin enjuiciar a los alumnos, sino en este caso al comentario planteado por los estudiantes frente al cortometraje visto en clases.	516. P: Me parece un comentario **muy elemental**
16) HETEROGLOSIA, CONTRACCIÓN DIALÓGICA: Refutación: Rechazo (interrogativa por declarativa)	Rechazo por cambio de modo declarativo a interrogativo o declarativo a exclamativo. El profesor rechaza la respuesta de los estudiantes.	523 P**: ¿Inocente?** **528 P: ¡Honesto! Honesto.**
17) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Atribución: Asimilación	Evaluación evocada de rechazo por cita (Asimilación). El profesor vuelve a juzgar por apreciación evocada la respuesta de los estudiantes ante la opinión que construyeron sobre el personaje del cortometraje que vieron en clases.	529 P: Oye, ¿sabí' que? Es primera vez… **he mostrado tres años este do… este cortometraje en distintos cursos**, y **es primera vez que los comentarios son "honesto".** 530 P: Ehhh… No**, usualmente** los comentarios reparan en otras cosas de él
18) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Rumor	Justificación por rumor para validar discrepancia. El profesor valida sus dichos en las experiencias de evaluaciones realizadas por estudiantes de años anteriores frente al mismo personaje del cortometraje.	y, de alguna forma, **como que se cuestiona su honestidad**.

La siguiente tabla (6.24.) corresponde a la síntesis de los recursos del género Opinión realizados por el profesor 3 con experiencia avanzada.

Tabla 6. 24. Síntesis recursos subsistema de COMPROMISO Explicación Oral Profesor 3

Categoría COMPROMISO Recursos en el género Comentario	Recurso y función	Ejemplos
19) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido	Presentación de los contenidos sobre los que se tratará la clase. El profesor define el concepto que abordará en la clase "Tipo determinante" y su rol en la narración.	…en Teoría Literaria **se llama** como Tipo determinante. 234. P Algo que **permite** que otra cosa **pase**. 235. P Si eso **no está**, **se viene abajo** la historia.
20) HETEROGLOSIA, EXPANSIÓN DIALÓGICA: Consideración: Probabilidad	Pregunta de posibilidad y relevancia de un concepto en un ejemplo anterior. El profesor construye un escenario para la reflexión. Para lograrlo pregunta por la relevancia del concepto aplicado.	239. P Sí eso yo lo **saco** del cuento, 240. P ¿**Pudiera avanzar** el cuento?
21) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Respuesta de contenido	Respuesta de contenido temático a la pregunta que el mismo docente realizó. El profesor también responde a su propia pregunta y agrega una conclusión "se viene abajo".	242. P No, **se viene abajo.**
22) MONOGLOSIA, CONTENIDO TEMÁTICO: Exposición de contenido.	El profesor expone la conclusión de la discusión de los conceptos explicados y los relaciona. Permite dar cierre guiado por el docente al género explicación.	246. P **Hubiera sido** irrelevante en comparación a esta otra acción.

En el próximo apartado de este capítulo presentaremos el detalle de la Caracterización de las respectivas Etapas, Docente Inicial, Docente Intermedia y Docente Avanzada.

6.4. Caracterización de las Etapas Docente Inicial, Docente Intermedia y Docente Avanzada desde el subsistema de Compromiso

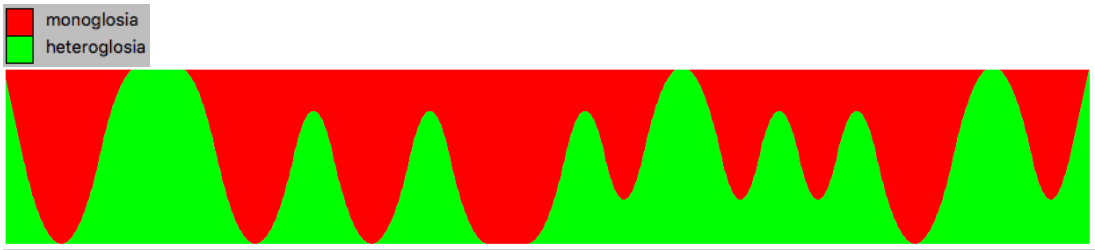
En este último apartado del capítulo seis presentaremos la caracterización de las tres etapas docentes en análisis. Para ello revisaremos las construcciones del subsistema de COMPROMISO en las tres Etapas Docente. El análisis fue realizado con el apoyo del *software UAM Corpus Tool*, partiendo con el etiquetado del corpus diferido en análisis, es decir, solo las emisiones docentes de los cuatro géneros identificados para cada etapa docente.

6.4.1. Caracterización de la Etapa Docente Inicial

En el presente apartado presentaremos y explicaremos algunos gráficos que nos permitan caracterizar la etapa docente inicial, a través de los cuatro géneros analizados desde el subsistema de COMPROMISO. El análisis propuesto corresponde a un continuo del corpus del profesor de la Etapa Docente Inicial, es decir, la gráfica da cuenta de una descripción de los cuatro géneros como un corpus único. Esto implica que la gráfica caracteriza la etapa docente inicial en el mismo orden en que presentamos los géneros encontrados, es decir, género Comentario Oral, género Informe Oral, género Opinión Oral y género Explicación Oral.

En particular la Etapa Docente Inicial presenta en dentro de los cuatro géneros analizados 17 recursos diferentes con 29 casos de recursos que permiten construir y negociar significado en la sala de clases de Lengua y Literatura con estudiantes de secundaria. En cuanto a sus características particulares esta etapa se expresa con 15 casos de MONOGLOSIAS por sobre los 14 HETEROGLOSIAS (51,72% y 48,28%), respectivamente. Tal como se puede apreciar en la gráfica de la figura 6.1. Esto da cuenta de una leve tendencia de MONOGLOSIA por sobre la HETEROGLOSIA. Es decir, la Etapa Docente Inicial reconoce mucho menos la validez y existencia de otras voces, por sobre las veces en que su voz como docente queda validada en el contexto de la clase.

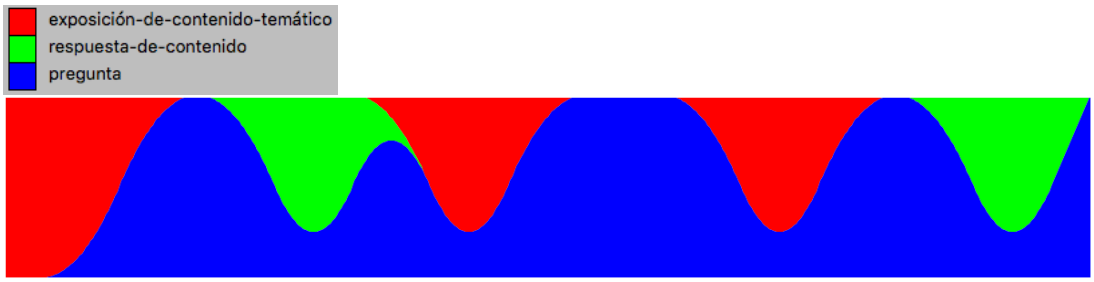
Figura 6. 1. Distribución de COMPROMISO Etapa Docente Inicial.



Dentro de los recursos de MONOGLOSIA prima el uso de la Pregunta (60%) por sobre la Respuesta de contenido (13,33%) (Figura 6.2.), la que aparece en un menor nivel, y lo sigue la Exposición de contenido temático (26,67%). Es decir, la voz del docente se valida en contextos de pregunta en el que su rol es el de preguntar por contenidos propios de la disciplina, más que la presencia de la explicación de contenidos o la aclaración de respuestas a preguntas. Consideremos que en una clase el docente realiza preguntas que muchas veces él mismo

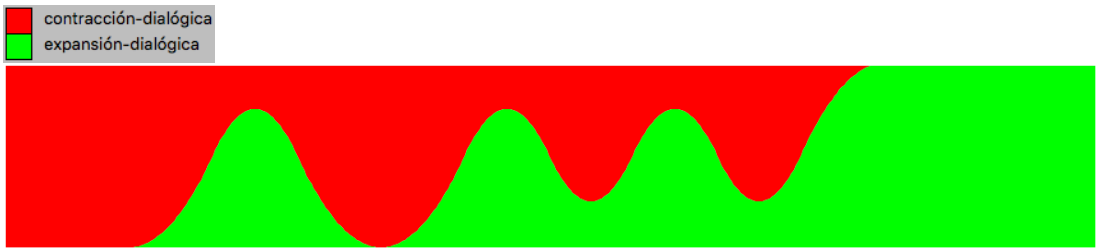
responde, como parte del proceso de interacción y negociación de aprendizajes, situación que en esta etapa y con este docente no ocurre. En otras palabras, el docente de la etapa uno pregunta mucho y exige contenido a los estudiantes, responde muy poco a lo que se le pregunta, y expone pocas veces por motivación propia, salvo en el caso del género explicación en que un estudiante le pidió que le explicara lo que significaba un Poeta Maldito.

Figura 6. 2. Distribución de Contenido Temático Etapa Docente Inicial.



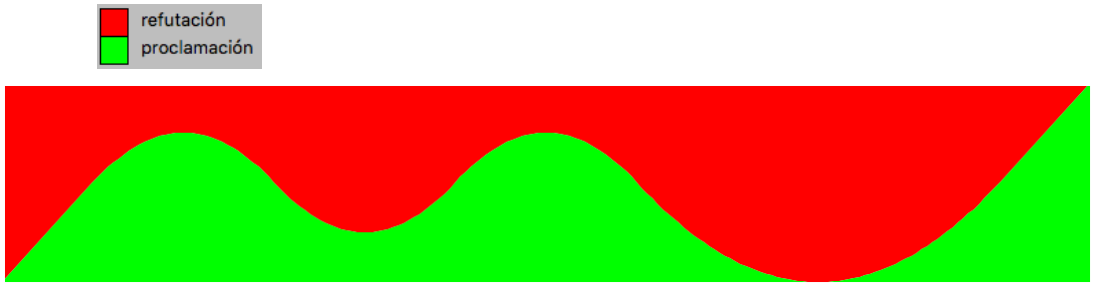
Dentro de la variación HETEROGLÓSICA están equiparados los recursos de CONTRACCIÓN DIALÓGICA con los de Expansión (50%) cada uno, la diferencia está dada por el género en que se utiliza. La CONTRACCIÓN DIALÓGICA está presente en la etapa docente inicial en los géneros Comentario Oral e Informe Oral, la que se reduce en los géneros Opinión Oral y Explicación Oral, en los cuales prima la Expansión dialógica (Figura 6.3.).

Figura 6. 3. Distribución de HETEROGLOSIA Etapa Docente Inicial.



En cuanto a los recursos específicos de contracción dialógica priman los de Refutación por sobre los de Proclamación (57,14% y 42,86%), respectivamente. Es decir, el profesor rechaza las opiniones de los estudiantes, de manera abierta o indirecta y no destaca la validez de la participación de los alumnos.

Figura 6. 4. Distribución de Contracción Dialógica Etapa Docente Inicial.

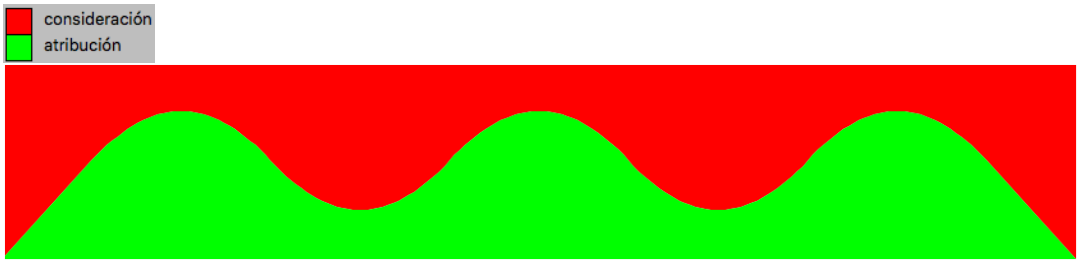


Es altamente relevante el ejercicio que opera en el género Comentario Oral en el cual el docente utiliza dos casos de Refutación por Contra-expectativa. Además, en la misma categoría

de Refutación específicamente en la Negación, emplea un tipo de negación indirecta. Cada uno de estos casos está detallado en los tipos de recursos empleados con sus respectivos ejemplos.

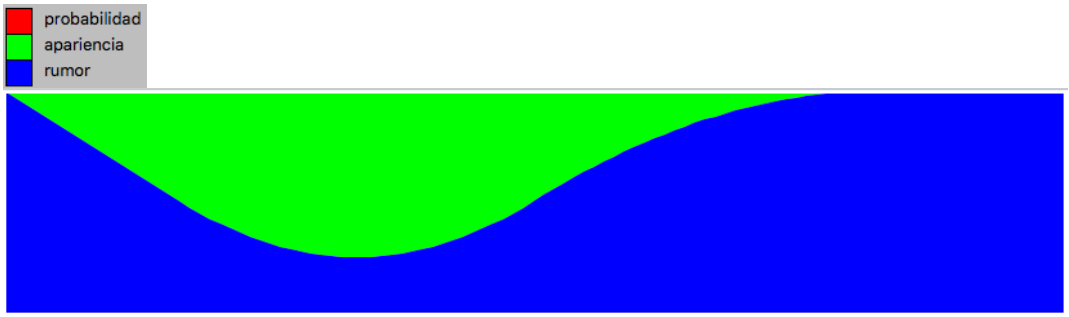
En cuanto a los recursos de Expansión dialógica están casi equilibrados, 4 Consideraciones por sobre 3 Atribuciones (Figura 6.5).

Figura 6. 5. Distribución de Expansión Dialógica Etapa Docente Inicial.



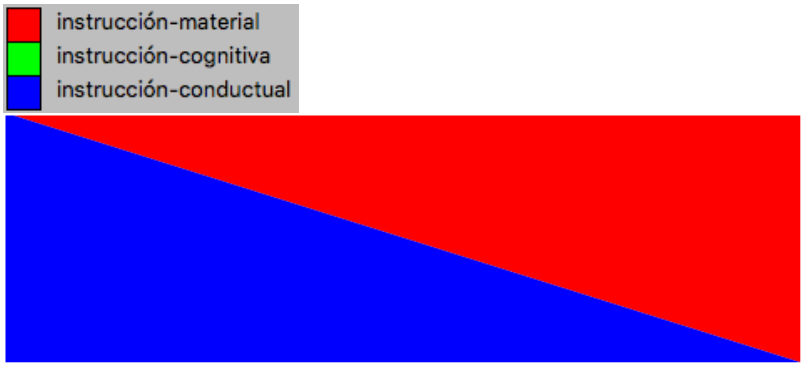
Las Consideraciones corresponden a Apariencias o Rumores referidos a explicaciones que aporta el propio docente (Figura 6.6.), pero de las cuales no cuenta con evidencia clara y precisa. De las 4 consideraciones, 3 corresponden a Rumores y una a Apariencia. El empleo de dichos recursos pudiera estar dando cuenta de probables contenidos pendientes o poco precisos de parte del docente, en particular si corresponden a preguntas que surgen en la clase y que no han sido preparadas para la misma. Este rasgo se identifica con la Etapa Inicial Docente en la cual el profesor debe manejar como exigencia del sistema escolar, no sólo los contenidos de su clases, sino cualquier contenido que pudiera aparecer en la misma. Obviamente, este punto es discutible y nuestro interés apunta a reflejarlo como parte de las dinámicas y dificultades de los docentes que se inician en su labor profesional.

Figura 6. 6. Distribución de Consideración Etapa Docente Inicial.



Las Atribuciones se refieren a Asimilaciones como autorreferencias, y entre las Instrucciones de contenido se incluye la pretensión de una negociación de conducta de parte del docente hacia los estudiantes (Figura 6.7.). Esta situación se evidencia en el caso específico en que el docente alude a una conducta de parte de los estudiantes con el fin de controlar la situación.

Figura 6. 7. Distribución de Instrucciones y Contenido Etapa Docente Inicial



En cuanto al recurso de Instrucciones y contenido el docente no logra establecer un uso desde la opción de tipo cognitivo, sino que solo cubre la referida interacción conductual y una interacción material.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar los recursos de MONOGLOSIA de Contenido Temático como Respuesta de contenido en que se produce el recurso que denominamos Andamiaje literal en que el docente le pide a los estudiantes que completen una frase que el profesor ha construido. Esta situación a partir de este recurso da cuenta de forma clara y precisa de los procesos de interacción entre el docente y los estudiantes en esta etapa. Es decir, el profesor no logra vincularse con los alumnos e intenta que los alumnos logren cumplir las expectativas de manejo conceptual que estima el docente, lo que lo lleva a utilizar una estrategia que exige un bajo nivel cognitivo de parte de los estudiantes.

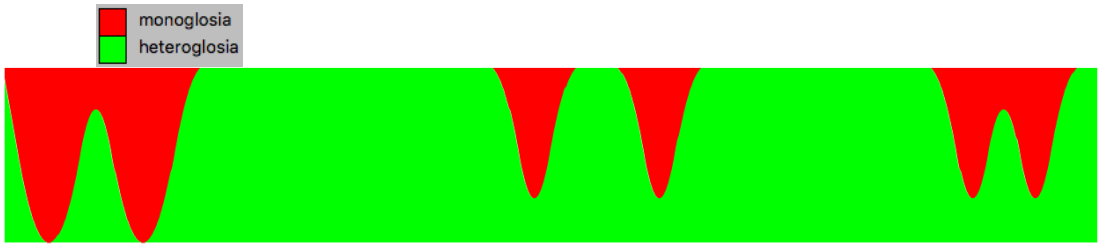
Presentaremos a continuación la caracterización de la Etapa Intermedia.

6.4.2. Caracterización de la Etapa Docente Intermedia

Al igual que en la síntesis final de la Etapa Docente Inicial, en el presente apartado presentaremos y explicaremos algunos gráficos para caracterizar la Etapa Docente Intermedia, a través de los cuatro géneros analizados desde el subsistema de COMPROMISO. Igualmente el análisis propuesto corresponde a un continuo del corpus de esta Etapa Docente, por lo tanto, la gráfica comprende los cuatro géneros como un corpus único. Esto implica que la gráfica se basa en el mismo orden en que fueron presentados los cuatro géneros, es decir, género Comentario Oral, género Informe Oral, género Opinión Oral y género Explicación Oral.

En particular la Etapa Docente Intermedia presenta en total, a través de los cuatro géneros analizados 18 recursos diferentes con 36 casos de ocurrencias. Estos casos y recursos permiten construir y negociar el significado de la interacción en la sala de clases de Lengua y Literatura. En cuanto a sus características particulares esta etapa se expresa con 8 casos de MONOGLOSIAS y 28 de HETEROGLOSIAS (22, 22% y 77, 78%), respectivamente. Tal como se puede apreciar en la gráfica de la figura 6.8. Esto da cuenta de una fuerte tendencia de HETEROGLOSIA por sobre una baja manifestación de MONOGLOSIA. Es decir, la Etapa Docente Intermedia valida y construye la existencia de otras voces como recurso de base para el desarrollo de la interacción en el aula. Y, a su vez, emplea en menor cantidad los recursos de MONOGLOSIA en el proceso de interacción.

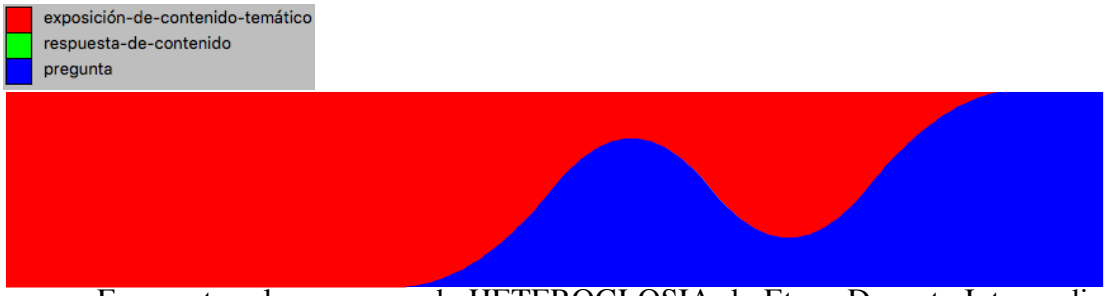
Figura 6. 8. Distribución de COMPROMISO Etapa Docente Intermedia



De igual manera la profesora utiliza la MONOGLOSIA en el comienzo del género Comentario, al final del género Informe, al comienzo del género Opinión y al final del género Explicación.

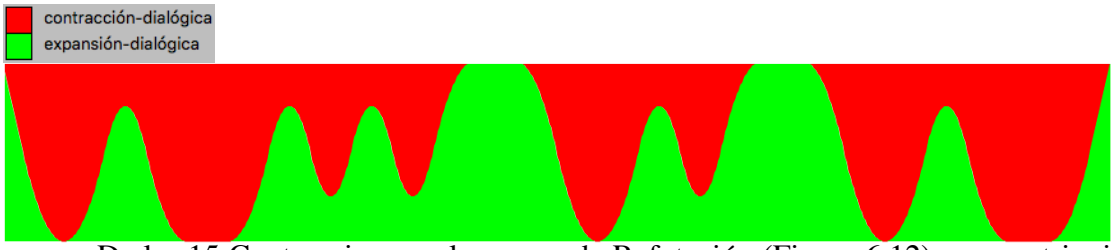
En cuanto a los recursos de MONOGLOSIA (Figura 6.9.) prima absolutamente con 8 casos el recurso de Contenido temático y de estos 8 casos, 5 (62,5%) corresponden a Exposición de contenido temático y 3 (37,5%) corresponden a Pregunta. La Respuesta de contenido no se utiliza. Estos resultados dan cuenta que la clase se basa principalmente en la explicación de contenidos por parte de la profesora (62,5%), por sobre el uso de Preguntas (37,5%) a los estudiantes. Además, no utiliza Respuesta de contenido para corregir a los estudiantes, sino que todo el peso se lo lleva la Explicación de contenidos de la profesora (Figura 6.9.).

Figura 6. 9. Distribución de Contenido Temático Etapa Docente Intermedia.



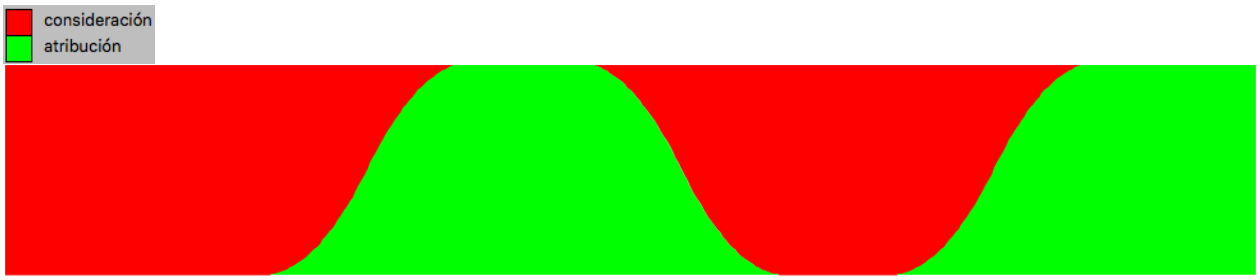
En cuanto a los recursos de HETEROGLOSIA, la Etapa Docente Intermedia se presenta de manera casi equilibrada con 15 casos de Contracción dialógica (53,57%) y 13 casos de Expansión dialógica (46,43%). Es decir, contrae y expande en proporciones similares como se aprecia en la Figura 6.10.

Figura 6. 10. Distribución de HETEROGLOSIA Etapa Docente Intermedia.



De las 15 Contracciones solo una es de Refutación (Figura 6.12) para restringir una voz o invalidar una opinión, por el contrario utiliza 14 Proclamaciones que vinculan los acuerdos y la validación de las opiniones o voces de la interacción de sus estudiantes en el desarrollo de la clase. De estas 14 Proclamaciones 11 fueron empleadas para construir Acuerdos y solo 3 son de Pronunciamiento. La profesora tiende a buscar y negociar acuerdos durante la interacción con sus estudiantes. Esto claramente favorece la participación y la búsqueda negociadora de la construcción conjunta con sus estudiantes. A su vez, de los tres Pronunciamientos uno corresponde a la Validación de respuestas y los otros dos a Respuestas aclaratorias de preguntas. En ambas categorías se refleja la vinculación de la Etapa Docente Intermedia con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Además, los 11 casos de Acuerdos se realizan por la vía de las validaciones que construye la profesora y coinciden con el recurso de Validación contractiva que favorece la participación y la validación de las opiniones de otras voces.

Figura 6. 11. Distribución de Expansión Dialógica Etapa Docente Intermedia.



En cuanto a los recursos de Expansión dialógica esta etapa da cuenta de 13 casos que se reparten en un 53,85% para los recursos de Consideración y en un 46,15% para los recursos de Atribución. De las opciones de los recursos de Consideración se utiliza sólo la Probabilidad y la Apariencia, pero no se emplean los recursos de Rumor. Esto pudiera suponer que en esta Etapa Docente Intermedia se han afianzado mucho mejor los contenidos disciplinarios de la docente, por tanto, no se presentan dudas o alusiones a los recursos de rumor, como sí ocurría en el caso de la Etapa Docente Inicial.

Figura 6. 12. Distribución de Contracción Dialógica Etapa Docente Intermedia



Finalmente, en la Etapa Docente Intermedia se emplean 6 casos de Atribución, de los cuales uno corresponde a una Cita del tipo Asimilación, y 5 casos corresponden a Instrucciones y contenido. De estos últimos, 2 corresponden a Instrucciones materiales, 2 a Instrucciones cognitivas y un caso corresponde a Instrucción conductual. Esto da cuenta de la gestión de procesos de aprendizaje realizados por la docente en esta etapa. De igual manera, esta situación permite evidenciar el avance del mejoramiento de los procesos de gestión de actividades y procesos al interior del aula, en relación a la Etapa Docente Inicial.

A continuación presentaremos la caracterización de la Etapa Docente Avanzada.

6.4.3. Caracterización de la Etapa Docente Avanzada

Al igual que en las síntesis finales de las Etapas Docentes Inicial e Intermedia presentaremos algunos gráficos para caracterizar la Etapa Docente Avanzada; a través de los cuatro géneros analizados desde el subsistema de COMPROMISO. De igual forma mantendremos la idea de continuo del corpus de los cuatro géneros del profesor con experiencia avanzada para esta Etapa Docente. Eso significa, como ya lo dijéramos anteriormente, que la gráfica representa dicha Etapa y contempla el despliegue en los cuatro géneros, ello a partir del etiquetado con el *Software UAM Corpus Tool*, como hemos señalado previamente.

La Etapa Docente Avanzada presenta 22 recursos diferentes desplegados en 36 casos, en los cuatro géneros referidos al profesor que representa esta Etapa Docente Avanzada. Con estos recursos el profesor logra construir y negociar el significado requerido en la sala de clases de Lengua y Literatura con estudiantes de secundaria. En cuanto a las características particulares esta Etapa se expresa con 36 casos de COMPROMISO, de los cuales 11 corresponden a MONOGLOSIA y 25 a HETEROGLOSIA (30,56% y 69,44%). Tal como se representa en la gráfica de la figura 6.13. Esto da cuenta de la relevancia de los procesos Heteroglósicos en la negociación verbal oral, en esta Etapa Docente Avanzada. Si bien la MONOGLOSIA, está presente en situaciones puntuales que le permiten al docente con mayor experiencia concentrar esas 11 MONOGLOSIAs en el desarrollo temático de la interacción, de los cuales 6 procesos corresponden a preguntas, 4 a Exposición de Contenidos temático y solo uno corresponde a una Respuesta de contenido.

Figura 6. 13. Distribución de COMPROMISO Etapa Docente Avanzada.

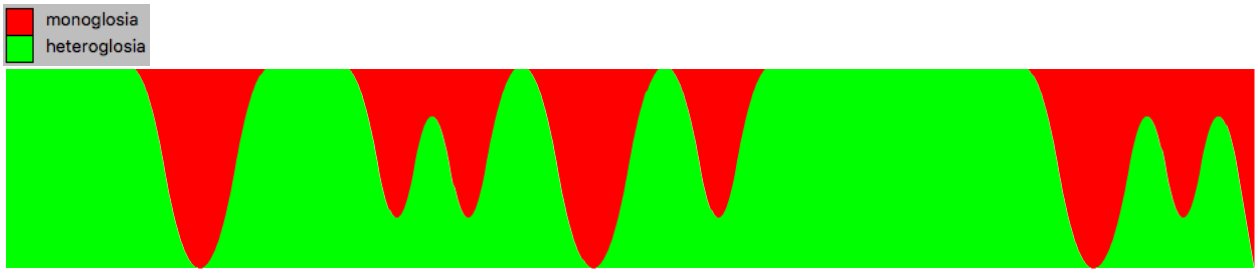


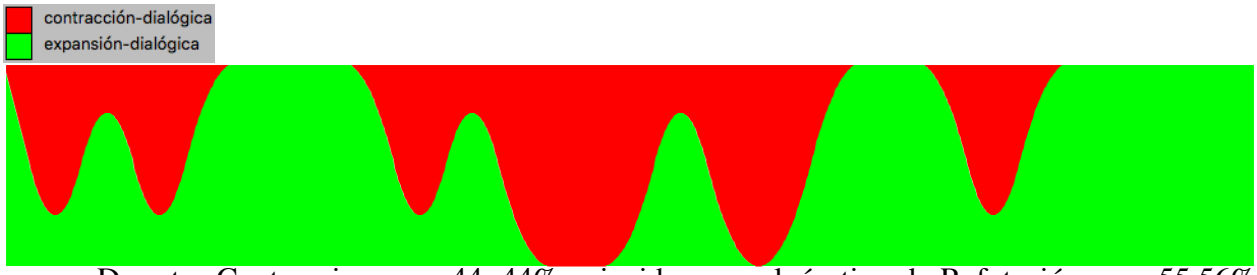
Figura 6. 14. Distribución de Contenido Temático Etapa Docente Avanzada.



Lo anterior da cuenta que el empleo de la MONOGLOSIA se concentra en la interacción a partir de la realización de preguntas de parte del docente a sus estudiantes como se representa en la figura 6.14.

En cuanto a los recursos de HETEROGLOSIA el 64% corresponden a EXPANSIONES DIALÓGICAS y un 36% a CONTRACCIONES DIALÓGICAS, que a su vez corresponden a 9 casos de CONTRACCIÓN DIALÓGICA y 16 casos de EXPANSIÓN DIALÓGICA, respectivamente. Esto quiere decir que la Etapa Docente Avanzada se corresponde con una mayor apertura de expansión y diálogo interactivo, por sobre las Etapas Docentes Intermedia y Etapa Docente Inicial.

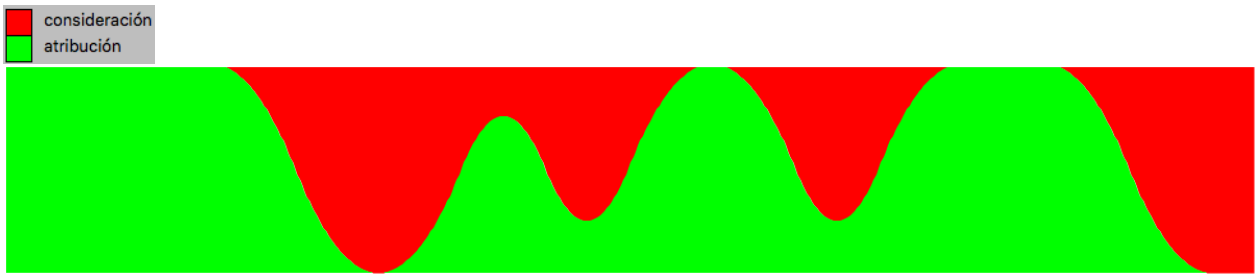
Figura 6. 15. Distribución HETEROGLOSIA Etapa Docente Avanzada.



De estas Contracciones un 44, 44% coinciden con algún tipo de Refutación y un 55,56% corresponden a Proclamación. En las Proclamaciones se valida una explicación o una propuesta de explicación, por tanto, en esta etapa aumentan las Proclamaciones de Acuerdo, Pronunciamientos y Respaldos, en menor medida estos dos últimos casos.

En cuanto a las EXPANSIONES DIALÓGICAS un 62,5% corresponden a Atribuciones y un 37,5% a Consideraciones (Figura 6.16). De estas Atribuciones se logran 10 casos, 2 de ellos corresponden a Citas del tipo Asimilación. Las 8 restantes corresponden a Instrucciones y contenido, de los cuales 3 casos corresponden a Instrucción material, 3 casos a Instrucción cognitiva y 2 casos corresponden a Instrucción conductual. De las tres etapas docentes, esta etapa es la que mejor despliega los recursos de desarrollo de aprendizajes, en particular con este último recurso que acá describimos. En particular el docente con Experiencia Docente Avanzada logra poner en ejercicio, basado en su experiencia y formación, una serie de recursos que permiten el desarrollo de los tres tipos de procesos que hemos identificado con el nombre de Instrucciones y contenido. Además, en especial se logra desarrollar con profundidad este recurso que nos permite dar cuenta también de las diferencias entre las respectivas etapas docentes. Esta situación ocurre probablemente porque este tipo de recurso recoge componentes que tradicionalmente estaban separados como bienes y servicios e información. Así, la categoría de Atribución poseería una categoría de Instrucción y contenido capaz de organizar y recoger las instrucciones que se median en la interacción en el aula entre el docente y sus estudiantes.

Figura 6. 16. Distribución de Expansión Dialógica Etapa Docente Avanzada.



Con este apartado estamos dando término al capítulo seis dedicado a la caracterización valorativa de COMPROMISO dentro del análisis y discusión de esta investigación. En adelante presentaremos el capítulo siete referido a las conclusiones de esta tesis.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de esta tesis, que analizó los recursos de interacción y negociación verbal oral desde los significados del subsistema de COMPROMISO en los géneros verbales orales que emplean docentes con diferentes experiencias laborales y temporales con sus estudiantes en clases de Lengua y de Literatura de educación media, ha permitido realizar reflexiones que tienen que ver con: (1) la formación de los profesores de Lengua y Literatura de educación media, (2) la investigación sobre los procesos de aprendizaje dentro del aula en esta asignatura y (3) la adquisición y desarrollo de competencias profesionales de los docentes del área referidas a las prácticas de aula sobre cómo enseñar y desplegar el currículum de la asignatura para desarrollar aprendizajes de todas y todos los estudiantes.

La perspectiva teórica de la LSF, con la que hemos trabajado, recogió la Teoría del Género y del Registro (Halliday & Matthiessen, 2004; Martin, 1992; Martin y Eggins, 2003), los estudios del Modelo de la VALORACIÓN (Martin & White, 2005) y la Negociación e interacción en el aula (Rose & Martin, 2012; Rose, 2014). Estas perspectivas aportaron una base sólida para los objetivos planteados. Las herramientas empleadas del subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN y los ciclos de fases de Negociación e Interacción en clases fueron dos herramientas fundamentales para el desarrollo de un modelo de análisis específico que permitió describir e interpretar una propuesta de categorías de COMPROMISO para el análisis de la interacción en el aula, la cual hemos propuesto y utilizado en esta investigación.

La perspectiva teórica recogió los aspectos sustanciales de las propuestas de enseñanza actuales y en desarrollo de la asignatura de Lengua y Literatura, ya que, esta se enfoca en la co-construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas, adscribiéndose a un modelo socioconstructivista, y abriendo campo para el desarrollo de mayores investigaciones desde un modelo actualizado de la enseñanza basado en el proceso de interacción pedagógica (Bases Curriculares, MINEDUC, 2013, 2015), y no desde un modelo exclusivamente centrado en la transmisión de información, tanto para la asignatura de Lengua y Literatura, como en cualquier otra disciplina del currículum escolar.

Asimismo, la perspectiva de negociación e interacción con eje en los recursos de COMPROMISO que puede extraerse de la presente investigación resulta un aporte relevante para el análisis de clases, ya que identifica y otorga una comprensión muy completa y contextualizada del fenómeno en estudio. Puesto que, no basta con identificar las respectivas categorías de negociación del subsistema de COMPROMISO, sino que además se requiere identificar los significados que permite rastrear la red de análisis y cómo dichos componentes permiten construir a la audiencia y negociar posiciones retóricas con nuestros interlocutores, lo que se evidencia con precisión en el aula a partir de estos recursos y significados encontrados. Fundamentalmente, con base en la interacción verbal oral del subsistema de COMPROMISO del

Modelo de la VALORACIÓN. Coincidimos en la idea de que la relación entre el significado y la gramática del discurso verbal oral utilizada en las clases, presenta una relación natural y no arbitraria. De igual manera, logramos entender la interacción pedagógica dentro del currículum escolar como un macro-género discursivo en el que se desarrolla la interacción como unidad menor, ligada y analizada desde la Lingüística Educacional (Rose, 2014), tal como ya lo habíamos mencionado en los Fundamentos teóricos. De igual manera, los cuatro géneros que logramos identificar Comentario Oral, Informe Oral, Opinión Oral y Explicación Oral, son géneros prototípicos de la interacción en el aula en las clases de Lengua y Literatura, que a su vez reportan a la clase como macrogénero del cual forman parte relevante, por tanto, este componente también se constituye en un aporte de esta investigación al desarrollo de la clase de Lengua y Literatura, y por ende también, aporta al mejoramiento de la formación inicial docente.

El propósito de nuestro estudio estuvo en la detección de los recursos y significados que se construyen desde el Subsistema de COMPROMISO y que permiten negociar el significado en el aula entre el profesor y sus estudiantes. Consideramos la práctica docente y su reflexión como actividad fundamental para la evolución en la construcción de los significados que son mediados en el aula, por ello, creemos que es muy relevante identificar cómo se adquieren evolutivamente los significados de negociación en el aula. Por ello fue necesario analizar y caracterizar los procesos de interacción y negociación del subsistema de COMPROMISO del Modelo de la VALORACIÓN para identificar los recursos, sus significados y el despliegue evolutivo de los recursos que se emplean en la labor de interacción de aprendizaje que realizan docentes con diferentes trayectorias y/o experiencias profesionales pedagógicas. Esta situación buscó aportar al cuestionamiento y la reflexión sobre lo que hasta hoy se ha desarrollado en los procesos de formación inicial docente, en cuanto a que no se cuenta con herramientas científicas de análisis, ni con conocimientos producidos en nuestro contexto nacional, a partir del análisis de clases reales para el levantamiento de información que logre recoger lo que ocurre en la realización de clases como construcción dialógica y social. De igual manera, esto debe lograrse con la valoración y validación del análisis del lenguaje para el desarrollo de procesos de formación inicial docente.

A partir de estos planteamientos y del desafío que presentó esta investigación para el mejoramiento de la formación inicial docente, el análisis de la clases de Lengua y Literatura surgió nuestra pregunta de investigación: *¿Cómo evoluciona la relación que tiene el profesor con el conocimiento y con sus estudiantes de acuerdo a la variación de la experiencia docente?* Para lograr cumplir el objetivo detrás de esta pregunta fue necesario identificar primero los géneros verbales orales que los docentes de Lengua y Literatura despliegan en el aula para desarrollar sus interacciones pedagógicas. La identificación de los géneros de la clase de Lengua y Literatura y sus respectivas etapas o pasos y fases, permitió iniciar el trabajo en detalle de los géneros que en ella operan. Logramos identificar los géneros que emplean los docentes de Lengua y de Literatura

en sus clases: 1. Comentario Oral, 2. Informe Oral, 3. Opinión Oral y 4. Exposición Oral. En cada caso identificamos sus respectivas etapas y fases constitutivas. Además, pudimos caracterizar cada etapa de estos géneros desde los recursos lingüísticos del subsistema de COMPROMISO, principalmente. Además, logramos detectar los diferentes significados que se configuran en torno a una categoría de análisis del subsistema de COMPROMISO, que si bien coinciden en algunos aspectos, pueden constituir diversas posibilidades de interacción a desarrollar en la construcción de significados el aula en las clases de Lengua y Literatura. Además de comprenderlos dentro de la consideración evolutiva de su empleo sobre la base de las experiencias o Etapas Docentes, Inicial, Intermedia y Avanzada.

Esta caracterización del desarrollo evolutivo de estos cuatro géneros permitió detectar diversos recursos lingüísticos que abren un interesante campo de formación para los futuros docentes y de igual manera puede aportar al desarrollo del análisis de clases de docentes con vasta experiencia en el ejercicio profesional. Como también, deja abierta la puerta para el enfoque de la interacción en el aula, pero analizado desde la óptica de los estudiantes, ya que nuestro trabajo, que si bien detectó y analizó el significado que emplean los estudiantes en la interacción en el aula, no lo tuvo cómo parte de su objetivo, dejando pendiente un interesante campo de investigación en dicha dirección sobre cómo procesan o significan los estudiantes sus procesos de interacción en el aula.

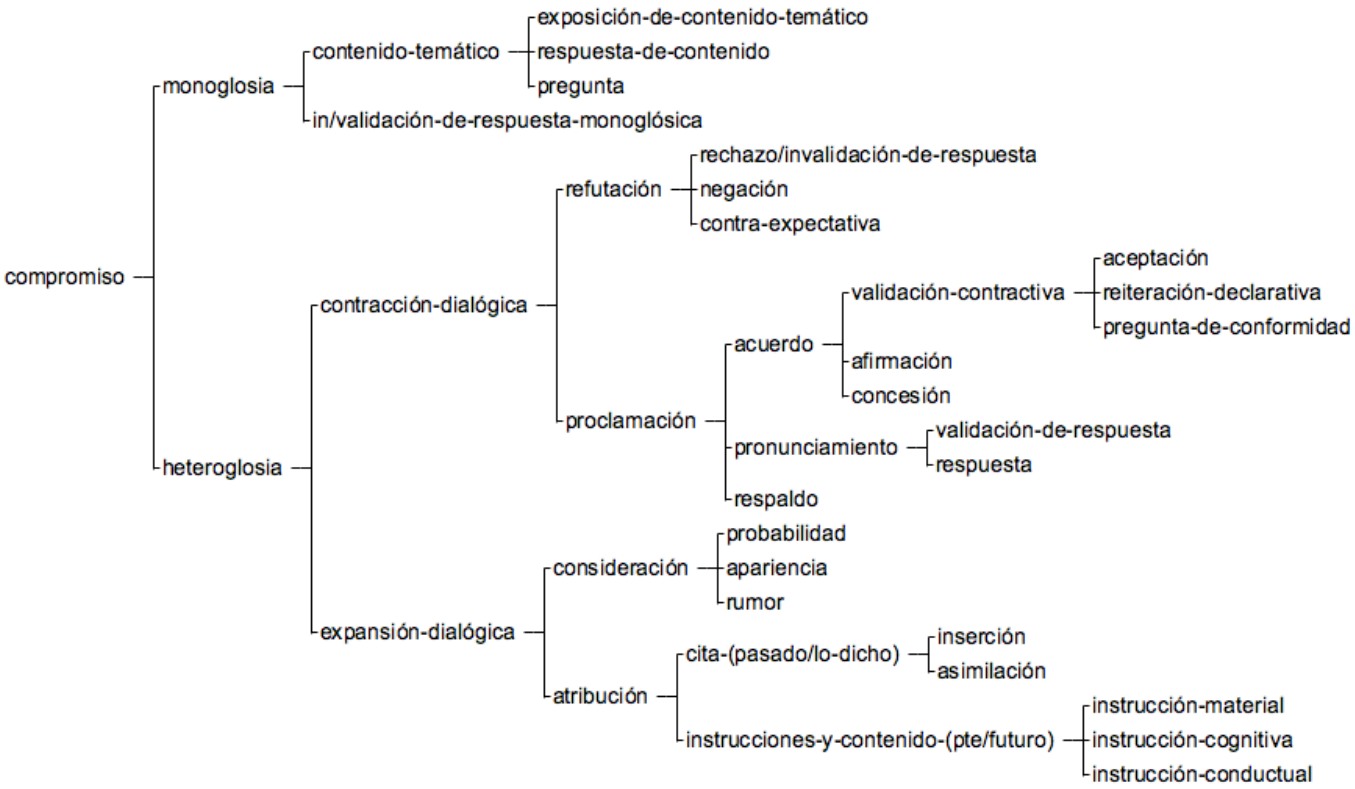
Junto con los géneros ligados a la producción principal de los docentes, como los cuatro géneros que identificamos de manera pormenorizada, también fue posible identificar otros géneros ligados al desarrollo de la clase y que son responsabilidad principal de los estudiantes. Entre estos géneros está, el género exposición oral o disertación, que por razones de foco no pudo ser parte de nuestro trabajo, pero que queda registrado y como señalamos en el párrafo anterior se abre como posibilidad de investigación futura, junto a otros géneros que se producen como interacción entre los estudiantes con el docente, o solo entre estudiantes sin una participación necesaria u obligatoria del profesor o profesora.

La identificación de recursos del subsistema de COMPROMISO vinculados a los recursos que sustentan los géneros de Lengua y Literatura, en particular los referidos a la regulación de conductas fusionadas discursivamente con procedimientos de aprendizaje, como es el caso de la Expansión Dialógica de Atribución: Instrucciones y contenido que corresponde a un gran hallazgo que abre una línea de trabajo muy interesante en el que de seguro se podrá seguir trabajando. Además, dicho constructo desafía la idea original sobre la separación entre los procesos de negociación de conducta y los procesos de negociación de ideas. Que cada uno se proponía como negociación de bienes y servicios, y negociación de ideas, respectivamente. Con sus respectivos componentes, Propuestas y Proposiciones (Halliday, 1982), pero que a través de este componente en interacción sería posible mediar al mismo tiempo y con la misma categoría

de recursos los procedimientos, conductas y procesos cognitivos. Habrá que hacer una revisión pormenorizada y proponer dicha idea en diferentes espacios discutiendo y buscando la validez necesaria que requiere, pero como primer impulso puede ser una excelente línea de continuación de este trabajo de investigación.

Por otro lado, la propuesta de red sistémica de compromiso (ver Figura 7.1.) para la clase de Lengua y de Literatura permite avanzar en el detalle de la cobertura de los recursos ligados a la interacción oral en esta disciplina y potencia la posibilidad de nuevas investigaciones que puedan especificar y mejorar esta red de análisis incluso desde otras disciplinas o Pedagogías inclusive. Esta red permite además, con herramientas claras y acotadas, identificar los diversos movimientos de interacción y los significados que se desarrollan en la interacción de aula (ver figura 7.1).

Figura 7. 1. Red Sistémica de COMPROMISO para clases de Lengua y Literatura.



En relación al subsistema de COMPROMISO pudimos identificar y proponer la aplicación de esta red sistémica como eje epistémico que permite no solo detectar la fuente de origen de los conocimientos puestos en juego, como tradicionalmente ha sido explicada, sino que también permite y orienta el análisis del propósito funcional de la interacción en la clase de Lengua y Literatura. Aporta también al manejo de los pasos que constituyen un género de interacción en situaciones de aula de Lengua y de Literatura. Además, permitirá enseñar a desarrollar análisis de clases para el proceso de formación inicial docente. Este punto lo entendemos ligado al proceso de desarrollo y experiencia profesional, con sentido reflexivo, ya que, a nuestro juicio no basta

que un docente acumule años de labor profesional, sino que debe también aprender a reflexionar sobre su labor. En dicho sentido, cada una de las categorías del subsistema de COMPROMISO, como MONOGLOSIA y HETEROGLOSIA, permiten dar cuenta de las diferentes etapas o pasos de los géneros que se despliegan en la clase de esta disciplina. Por ejemplo, si el docente pretende instalar conceptos y definiciones, ya sea, al iniciar una secuencia didáctica o al finalizarla, deberá emplear recursos monoglósicos con el fin de centrar el discurso y posicionar una definición clara y precisa. El hecho que inicie o termine la secuencia didáctica con conceptos o definiciones responde, más bien, al enfoque didáctico y la perspectiva educativa que sustente el modelo curricular empleado, y por supuesto, se verá influenciado por diversas variables sociales y culturales ligadas al hecho educativo.

En cuanto a las variables que nos interesaron en nuestra investigación, como ya hemos señalado, estas dicen relación con los años de experiencia y de labor profesional docente, por ende el momento de la utilización de la MONOGLOSIA se liga con los géneros de la disciplina y con el propósito didáctico de la actividad a desarrollar. En dicho sentido, efectivamente existe una relación estrecha entre estas variables. Considérese que hemos mencionado la MONOGLOSIA solo como ejemplo, ya que, la variación de los recursos involucra cada uno de estos aspectos, incluyendo cada una de las etapas o pasos de los géneros empleados en una determinada disciplina. Ahora, siendo nuestra disciplina Lengua y Literatura debemos comprender que cada posibilidad de uso de los recursos es fundamental, no existen buenos o malos recursos, sino que la orquestación de estos es el eje fundamental para el desarrollo claro, preciso y conciso de un determinado género, en virtud del cumplimiento del propósito social de este y del desarrollo de sus respectivas etapas que guían su despliegue en un proceso de negociación discursiva oral en el aula.

Del mismo modo que hemos planteado el caso de la aplicación de la MONOGLOSIA necesitamos revisar cada uno de los demás recursos, por ejemplo, si la CONTRACCIÓN DIALÓGICA de Refutación es necesaria de ser empleada, para rechazar una respuesta de un estudiante, lo que evidentemente no es problema, pero tampoco la clase completa debe estar matizada solo por un tipo exclusivo de recurso como este. En tal sentido, la mejor imagen o representación es la de la orquestación ligada al conocimiento y manejo del despliegue de las etapas de un género oral en clases de Lengua y Literatura y, a su vez, estos géneros deben responden a la estructura y cobertura curricular correspondiente.

Queremos destacar el aporte sobre el proceso de negociación y la propuesta de la Refocalización, presentado al final del capítulo cuatro. Ese aporte fue posible de desarrollar gracias al trabajo de investigación de esta tesis. Lamentablemente, no nos fue posible obtener un mayor provecho, pero es relevante la proyección para una futura investigación. Cabe destacar que las adaptaciones y propuestas específicas son un aporte relevante de esta investigación a la

construcción de herramientas de análisis para clases de Lengua y Literatura, desde un enfoque de interacción valorativa verbal oral. Evidentemente, este trabajo no se ha desarrollado incluyendo la posibilidad de análisis multimodal, por la complejidad inicial de resolver los procesos de interacción verbal oral. No obstante, es parte de las proyecciones y desafíos futuros el incluir la multimodalidad como parte del análisis de clases de Lengua y Literatura, y que ello, desafía la posibilidad de adaptación de las redes de COMPROMISO y de Negociación e Interacción desde la Multimodalidad, que con esta investigación solo cubrió lo verbal oral.

Finalmente, creemos haber cumplido con el propósito de describir y analizar las clases de Lengua y Literatura, con lo cual pudimos describir los recursos valorativos del subsistema de COMPROMISO que permiten anclar una discusión comunicativa y didáctica sobre la clase de Lengua y Literatura. Además, creemos haber logrado, al menos en un nivel inicial, la descripción evolutiva de los recursos de los docentes de lengua en su proceso de desarrollo profesional en sus etapas Docente Inicial, Docente Intermedia y Docente Avanzada. Lo que nos permite obtener una auspiciosa mirada evolutiva del manejo de los géneros y de los recursos involucrados, asociado a la experiencia profesional de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, MA. (2011) Aproximaciones al concepto de Discurso Profesional Docente. *Literatura y Lingüística,* n. 23, 141-165.

ÁLVAREZ, G. (2008). Aportes de un modelo lingüístico-transaccional al análisis de la interacción comunicativa. *ORALIA,* vol. 11, 255-277.

AMAYA, O. (2005*). Los saberes socialmente construidos y su apropiación en la escuela: El papel mediador de la intervención docente*. Ponencia presentada en las 1as Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura "Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior", Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Formación Docente Nº42 e Instituto de Formación Docente Nº 21, Los Polvorines, Argentina.

ATORRESI, A., y MONTEMAYOR-BORSINGER, A. (2014). El discurso del docente en clase de Lengua y Literatura: entre la facilitación y la portación de saberes. *Enunciación*, 18 (1), 8-18.

CHAMORRO, D., BARLETTA, N., y MIZUNO, J. (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Revista signos*, 46 (81), 3-28.

BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D.F. : Siglo XXI.

BARLETTA, N. y CHAMORRO, D. (Eds). (2011). El texto escolar y el aprendizaje. Enredos y desenredos. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

BERNSTEIN, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Vol. IV. Madrid: Morata.

CALDERA, R. y ESCALANTE, D. (2006). Escribir en el aula de clase: Diagnóstico en sexto grado de Educación Básica. *Revista de Pedagogía*, vol. 27 (n.80), 371–405.

CALVO, J. (2000). Formación del profesorado de secundaria. *Estudios Pedagógicos* . (26): 107- 117.

CALVO, G. (2010). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En C. Vélez y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 149–157). Madrid: Santillana.

CARLINO, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En Paula Carlino y Silvia Martínez (Eds). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. (pp. 51-90). Neuquén (Argentina): Universidad Nacional del Comahue.

CLORAN, C. (2005). Language for School Learning. Disponible en línea: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.5935&rep=rep1&type=pdf

CLORAN, C. (1999). "Contexts for leaning". En F. CHRISTIE (Ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes*. (pp 31-65). London & New York: Continuum.

CUADRADO, I., IGLESIAS, B. y RAMOS, J. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Cultura y Educación*. Vol.17, Nº3, 239-251.

CULICAN, S. J. (2007). Trouble teacher talk: The challenge of changing classroom discourse patterns. *The Australian Educational Researcher*, 34 (2), 7-26

CHAMORRO, D., BARLETTA, N., & MIZUNO, J. (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Revista Signos*, 46 (81), 3-28.

CHRISTIE, F. & UNSWORTH, L. (2000). Developing socially responsible language research. En L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives* (pp. 1-26). London: Cassell.

CHRISTIE, F. (1999). Science and apprenticeship'. *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London & New York: Continuum.

DE SILVA, J., & SLADE, D. (2000). *The nature of casual conversation: implications for teaching. Teachers' voices, 6*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

EGGINS, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de La Rioja.

EGGINS, S. y MARTIN, J.R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos,* 36 (54), 185-205.

EGGINS, S. & SLADE, D. (1997). *Analysing casual conversation*. Cassell Academic Press, London.

FIRTH, JR. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.

FOUCAULT, M. (1972). *La arqueología del saber*. México D.F. : Siglo XXI.

FREIRE, P. (1969). *¿Extensión o comunicación?* Santiago de Chile: ICIRA

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GEE, J. P. (2002). Literacies, identities, and discourses. En M. J. Schleppegrell, & M. Cecilia Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. (pp. 159-175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

GHIO y FERNÁNDEZ, E., F. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Ediciones UNL, Waldhuter Editores Santa Fe.

GONZALES, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*. Pontificia Universidad Católica de Lima. *Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en currículo*.

FREEBODY, P. (2013). School knowledge in talk and writing: Taking "when learners know" seriously. *Linguistic and Education* 24, 64-74.

HALLIDAY, M. [1978] (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: FCE.

HALLIDAY, M. [1985] (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnol.

HALLIDAY, M. & HASAN, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Londres: Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning : a language-based approach to cognition*, London, New York : Cassell.

HALLIDAY, M. A., & MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2004). (3rd. Ed). Introducing functional grammar. *New York: Edward Arnold*.

HALLIDAY, M. A., & MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2014). (4. Ed) Introducing functional grammar. *New York: Edward Arnold*.

HENRÍQUEZ, R. y CANELO, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia. *Revista Onomazein*-Número especial IX ALSFAL, n 30 (2). pp. (138-160).

HJELMSLEV, L. [1961] (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

ITURRA, C. (2010). *Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas. Tesis Doctoral Universidad de Salamanca*.

JEWITT, C. (2008). Multimodal classroom research. *AERA Review of Research in Education*, 32, 241-267.

KAPLAN, N. (2004). "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración", en *Boletín de Lingüística*, Universidad Central de Venezuela, Caracas (p.52-78).

LEMKE, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*: Abel Publishing Corporation Norwood New Jersey.

LIRIS LABORATORY. (2014). Software Advene. Herramienta para transcripción manual de videos y audios. At University Claude Bernard Lyon 1. Francia. Disponible en: http://liris.cnrs.fr/advene/ y tutorial disponible en español https://www.youtube.com/watch?v=w22Ml6uqZJk

LLECE-SERCE (2009). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Aportes para le enseñanza de la lectura*. Santiago: OREALC/UNESCO.

LLECE-SERCE (2010). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Aportes para le enseñanza de la escritura*. Santiago: OREALC/UNESCO.

LLECE-TERCE (2016a). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Aportes para le enseñanza de la lectura*. Santiago: OREALC/UNESCO.

LLECE-TERCE (2016b). Tercer *estudio regional comparativo y explicativo. Aportes para le enseñanza de la escritura*. Santiago: OREALC/UNESCO.

MALINOWSKI, B. (1945). *The Dynamics Of Culture Change*. Yale University Press.

MANGHI, D. (2009). *Co- utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar. Multimodalidad e intersemiosis en el Discurso Pedagógico de Matemática en 1° año de Enseñanza Media. Tesis Doctoral PUCV.*

MANGHI, D. (2010). Recursos semióticos del profesor de matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia),* 36 (2), 99-115.

MANGHI, D. (2011). La Perspectiva Multimodal Sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica Diálogos Educativos. N°22, Vol 11 (3-14).*

MANGHI, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos* 46 (82) 236-257.

MARINKOVICH, J. y MORÁN, P. (1998). La escritura a través del currículum. *Revista Signos, 31(43-44), 165-171.*

MARTIN, J. R. (1984). Language, register and genre. En F. Christie (Ed.), *Children writing: Reader* (pp. 21-29). Geelong, Vic.: Deakin University Press.

MARTIN, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.

MARTIN, J. R. (1993). "Genre and literacy: modelling context in educational linguistics". *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 141-172.

MARTIN, J. R. (1997). "Analysing genre: functional parameters". In F.CHRISTIE, & JR MARTIN (Eds.). *Genre and Institutions: Social processes in the Workplace and School* (pp3-39). London & New York: Continuum.

MARTIN, J. R. [2004] (2010). Duelo: Cómo nos alineamos. *Discurso & Sociedad*, Vol. 4 (1) pp. 120-150.

MARTIN, J. R., & WHITE, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

MARTIN, J. R. & ROSE, D. [2003] (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. (2nd.ed.) London & New York: Continuum.

MARTIN, J. R. & ROSE, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.

MARTIN, J.R. & ROTHERY, J. (1986). What a functional approach to the writing task can show teachers about "good writing". En B. Couture (Ed.). *Functional approaches to writing. research perspectives* (pp. 241-265). Londres: Pinter.

MEHAN, H. (1979): «The competent student». *Working Papers in Sociolinguistics*. Austin, Texas, 61, 1-34.

MENESES, A. (2008). Leer y escribir en una escuela chilena : Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. *Revista Signos*, 41(67), 257–278.

MENESES, A., VALDIVIA, A. y RUIZ, M. (2011). Informe Final: Alfabetización en establecimientos chilenos Subvencionados. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile y División de Educación General del MINEDUC. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2005) Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. (Actualización 2005). ISBN 956-7405-49-2.

MINEDUC. CENTRO DE ESTUDIOS (2016). Resumen de matrícula oficial 2016. Disponible en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_modulos/tpm_seccion/contVentana.php?cc=2196

MINEDUC. (2013). Bases curriculares de Lengua y Literatura. 7º a 2º medio. Decreto Supremo de Educación n° 614 / 2013.

MINEDUC. (2015). Bases curriculares de Lengua y Literatura. 7º a 2º medio. Decreto Supremo de Educación n° 369 / 2015.

MIZUNO, J. y MOSS, G. (2006). La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante en las clases de Ciencias Sociales y su repercusión en la educación ciudadana. *Akademos*, 8 (2), 63-87.

MOLINA, J. (2012). Repercusiones de considerar el desarrollo de habilidades como un fin en sí mismo en el estudio de la literatura en enseñanza media. *Docencia Reflexiones Pedagógicas,* 47 (agosto), 76 –82.

MOSS, G. (2010). Los textos escolares en ciencias sociales y ciencias naturales y su relación con los procesos de aprendizaje. El caso de Colombia. *Revista Delta*. 657-663. *Revista Delta Especial*. Mesa Redonda: El Lenguaje de los Textos Escolares.

MOSS, G. (2011). "Un modelo funcional del lenguaje". En N. BARLETTA y D. CHAMORRO (Editoras). *El texto escolar y el aprendizaje, enredos y desenredos*. (pp 15-25). Barranquilla: Ediciones Uninorte.

MOSS, G., MIZUNO, J., ÁVILA, D., BARLETTA, N., CARREÑO, S., CHAMORRO, D. y TAPIA, C. (2003). *Urdimbre del texto escolar: ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* Barranquilla: Ediciones Uninorte.

MOYANO, E. (2005a). Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación. *II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional. ALSFAL y Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile, 17 al 19 de noviembre de 2005*. (pp. 1–16). Concepción.

MOYANO, E. (2005b). Interacción entre el docente y el grupo de alumnos en la negociación de la lectura conjunta. *Actas del II Congreso Internacional de la IADA, CD Rom, La Plata, UNLP, 2005, ISBN 950-34-0336-7 1* (pp. 1–14). La Plata.

MOYANO, E. (2007). Evolución en las habilidades de lectura y escritura de estudiantes de nuevo ingreso: Análisis de un caso. *Presentación en el Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI", organizado por la UACM (Méjico), Consejo Mejicano de Investigación Educativa y Universidad Nacional de General Sarmiento*, 1–25.

MOYANO, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488.

MOYANO, E. (2014). La discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Revista Onomazein*-Número especial IX ALSFAL, n 30 (2). pp. 161-185.

OCDE-PISA. (2009). *Assessment Framework*. Key competencies in reading, mathematics and science.

O'DONNELL, M. (2013). UAM CorpusTool. CorpusTool is available from: http://www.wagsoft.com/CorpusTool/

O'HALLORAN, K. (2000). Towards a systemic functional analysis of multisemiotic mathematics texts. *Semiotica*., Volume 124(Issue 1-2,), Pages 1–30.

OTEÍZA, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago, Chile: Frasis Editores.

OTEÍZA, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista Signos*, 42(70), 219-244

OTEÍZA, T. (2010). Patrones valorativos en el discurso oficial de Derechos Humanos en Chile: Dando valor al pasado y construyendo memorias históricas en la sociedad. *Discurso & Sociedad*, 4(1), 151–183.

OTEÍZA, T. y D. PINTO .(2011). (Eds). *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.

OTEÍZA, T., y PINUER, C. (2012). Prosodia valorativa : construcción de eventos y procesos en el discurso de la. *Discurso & Sociedad*, 6 (2), 418–446.

PÉREZ, G. (1998). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

REY-HERRERA, J., y CANDELA, A. (2013). La construcción discursiva del conocimiento científico en el aula. *Educación*, *16* (1), 41–65.

ROSE, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approch from genre and register. *Functional Linguistics* 1:13, http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/11, http://www.springer.com/-/2/5acb361cd6f34acd9810403ab1890dc3

ROSE, D., & MARTIN, J. R. (2012). *Learning to Write. Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

ROTHERY, J. (1994). "*Exploring Literacy in School English (Write it Right: Resources for Literacy and Learning")*. Sydney, Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

RUBIO M, M. (2008). Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. *Literatura y Lingüística*, (23), 123–140.

SÁNCHEZ, E., ORRANTIA, J., y ROSALES, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 89–112.

SÁNCHEZ, E., & COLL, C. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor : líneas de investigación Presentation. *Revista de Educación*, 346 (Mayo-agosto), 15–32.

SÁNCHEZ, E., GARCÍA; J. y ROSALES, J. (2009). Para ayudar a comprender: ¿qué se debe hacer?, ¿qué se hace?, ¿qué se puede hacer*? Aula de innovación educativa, ,* Nº 180, págs. 65-70.

SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J. R., y SIXTE, R. DE. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores : ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis ? *Revista de Educación*, 346, 105–136.

SAUSSURE, F. D. E. [1916] (1945). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Losada.

SEARLE, J. (1991). "¿Qué es un acto de habla?". En L. Valdés (edit.) *La búsqueda del significado*, pp. 431-476. Madrid: Ed.Tecnos.

SEPÚLVEDA, M. (2005). Las Prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar*, 36, 71–93.

SHARMA, B.K. (2013). Enactment of teacher identity in resolving student disagreements in small group peer interactions. *Linguistics and Education, Volume 24, Issue 2, June 2013, Pages 247-259*.

SINCLAIR, J. MCH. & COULTHARD, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London, Oxford University Press.

SOTOMAYOR, C., PARODI, G., COLOMA, C., IBÁÑEZ, R., y CAVADA, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educacional Latinoamericana, 48 (1), 28-42*.

SOTOMAYOR, C., y GÓMEZ, G. (In Press). "*La demanda de los estándares para egresados y el currículum formativo en las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Chile* En S. Romero & S. Concha (eds.) Formación Docente en el Área de Lenguaje. Universidad Diego Portales-Universidad San Luis de Potosí (México)

STAKE, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

STUBBS, M. [1983] (1987). *Análisis del Discurso-Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza Editorial.

TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001). La escuela en los procesos de alfabetización. En *Escribir y leer a través del currículum* (pp. 159-165). Barcelona: Universidad de Barcelona.

TUÑÓN, M. y PÉREZ, M. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. N°11 diciembre ISSN 1657-2416.

VEEL, R., & COFFIN, C. (1996). Learning to think like an historian: The language of secondary school history. En: Hasan, Ryqaiya and Williams, Geoff eds. *Literacy in Society*. Applied Linguistics and Language Study. London: Longman, pp. 191–231.

VEEL, R. (1997). Learning how to mean—scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*, 161-195.

VENTOLA, E. (1979). "The structure of casual conversation in english". *Journal of Pragmatics 3* (pp 267-298).

VICUÑA, A., y MARINKOVICH, J. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. *Revista Signos* [online]. 2008, vol.41, n.68, pp. 439-457.

WHITE, P.R. R. (2010). "Taking Bakhtin seriously: dialogic effects in written, mass communicative discourse", *Japanese Journal of Pragmatics*, v. 12, pp. 37-53.

WHITE, P. R. (2004). Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão*, v. 4, n.esp, p. 178-205.

WHITE, P. R. (2003). Un recorrido por la teoría de la valoración (Teoría de la valoración). *Translated by Elsa Ghio). Disponible [en línea] www. grammatics. com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline. doc*.

WHITE, P. R. (1998). *Telling Media Tales: The News Story as Rhetoric. PhD. Thesis, Sydney: University of Sydney*.

ANEXOS

ANEXO 1: DATOS Y ESTADÍSTICAS APLICADAS

Anexo:1 Datos y Estadísticas Aplicadas

En la siguiente página presentamos una tabla anexa que sintetiza globalmente los resultados de los análisis correspondientes a COMPROMISO en las etapas Docente Inicial, Docente Intermedio y Docente Avanzado.

Tabla Anexos 1 COMPROMISO

	P1_Etapa docente inic		P2_etapa docente inte		P3_etapa docente avan	
Feature	N	Percent	N	Percent	N	Percent
COMPROMISO1-TYPE	N=29		N=36		N=36	
monoglosia	15	51.72%	8	22.22%	11	30.56%
heteroglosia	14	48.28%	28	77.78%	25	69.44%
MONOGLOSIA-TYPE	N=15		N=8		N=11	
contenido-temático	15	100.00%	8	100.00%	11	100.00%
in/validación-de-respuesta-monoglósica	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
CONTENIDO-TEMÁTICO-TYPE	N=15		N=8		N=11	
exposición-de-contenido-temático	4	26.67%	5	62.50%	4	36.36%
respuesta-de-contenido	2	13.33%	0	0.00%	1	9.09%
pregunta	9	60.00%	3	37.50%	6	54.55%
HETEROGLOSIA-TYPE	N=14		N=28		N=25	
contracción-dialógica	7	50.00%	15	53.57%	9	36.00%
expansión-dialógica	7	50.00%	13	46.43%	16	64.00%
CONTRACCIÓN-DIALÓGICA-TYPE	N=7		N=15		N=9	
refutación	4	57.14%	1	6.67%	4	44.44%
proclamación	3	42.86%	14	93.33%	5	55.56%
REFUTACIÓN-TYPE	N=4		N=1		N=4	
rechazo/invalidación-de-respuesta	0	0.00%	1	100.00%	4	100.00%
negación	2	50.00%	0	0.00%	0	0.00%
contra-expectativa	2	50.00%	0	0.00%	0	0.00%
PROCLAMACIÓN-TYPE	N=3		N=14		N=5	
acuerdo	3	100.00%	11	78.57%	3	60.00%
pronunciamiento	0	0.00%	3	21.43%	1	20.00%
respaldo	0	0.00%	0	0.00%	1	20.00%
ACUERDO-TYPE	N=3		N=11		N=3	
validación-contractiva	2	66.67%	11	100.00%	2	66.67%
afirmación	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
concesión	1	33.33%	0	0.00%	1	33.33%
VALIDACIÓN-DE-RESPUESTA-POR-CONTRACCIÓN-TYPE	N=2		N=11		N=2	
aceptación	2	100.00%	10	90.91%	1	50.00%
reiteración-declarativa	0	0.00%	0	0.00%	1	50.00%
pregunta-de-conformidad	0	0.00%	1	9.09%	0	0.00%
PRONUNCIAMIENTO-TYPE	N=0		N=3		N=1	
validación-de-respuesta	0	0.00%	1	33.33%	0	0.00%
respuesta	0	0.00%	2	66.67%	1	100.00%
EXPANSIÓN-DIALÓGICA-TYPE	N=7		N=13		N=16	
consideración	4	57.14%	7	53.85%	6	37.50%
atribución	3	42.86%	6	46.15%	10	62.50%
CONSIDERACIÓN-TYPE	N=4		N=7		N=6	
probabilidad	0	0.00%	3	42.86%	3	50.00%
apariencia	1	25.00%	4	57.14%	2	33.33%

rumor	3	75.00%	0	0.00%	1	16.67%
ATRIBUCIÓN-TYPE	N=3		N=6		N=10	
cita-(pasado/lo-dicho)	1	33.33%	1	16.67%	2	20.00%
instrucciones-y-contenido-(pte/futuro)	2	66.67%	5	83.33%	8	80.00%
CITA-(PASADO/LO-DICHO)-TYPE	N=1		N=1		N=2	
inserción	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
asimilación	1	100.00%	1	100.00%	2	100.00%
INSTRUCCIONES-Y-CONTENIDO-(PRESENTE/FUTURO)-TYPE	N=2		N=5		N=8	
instrucción-material	1	50.00%	2	40.00%	3	37.50%
instrucción-cognitiva	0	0.00%	2	40.00%	3	37.50%
instrucción-conductual	1	50.00%	1	20.00%	2	25.00%

ANEXO 2: MANUAL PARA FILMACIÓN DE CLASES

Protocolo de filmación

Este protocolo describe los procedimientos de recolección de datos para el componente de vídeo filmación de la tesis "Interacción valorativa y negociación de conocimientos en clases de lengua de educación media".

Siendo el objetivo de la investigación analizar las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de educación media. En particular, interesó investigar cómo varía la construcción de la subjetividad y la negociación intra e interpersonal, por medio del uso de recursos de interacción verbal oral valorativos.

Para llevar a cabo el objetivo de la investigación se analizaron las interacciones y los recursos verbales orales empleados en aula por docentes y estudiantes en clases de lengua, los que fueron recogidos por medio de grabaciones de video. Este estudio de video tuvo los siguientes objetivos:

* Investigar las interacciones y las prácticas de enseñanza de lengua en las aulas chilenas.

* Comparar las prácticas de enseñanza entre docentes formados en la misma institución con los mismos años de egreso, pero con diferentes trayectorias temporales de desempeño laboral docente.

Método del Estudio

Muestras. Para lograr nuestros objetivos se recogieron datos de un establecimiento a partir de una muestra intencionada de tres docentes egresados de la misma casa de estudios el año 2011. Se consideraron tres fuentes de datos: clases videograbadas, grabadora de voz digital que portará el docente, a fin de respaldar la voz del docente como apoyo a la videograbación, a fin de corroborar el audio, cuando existiera confusión o duda en el registro de audio de las videograbaciones. Del mismo modo, se tomaron notas etnográficas sobre el contexto de la clase, las características de la sala, la participación de los estudiantes y la vinculación de los participantes con la clase filmada.

La recolección de datos. El investigador que ofició de camarógrafo asistió a las clases de lenguaje de estos tres docentes para filmar, y además, tomar notas de la clase. Las clases filmadas correspondieron a 5 sesiones de 90 minutos, equivalentes a 450 minutos, o bien, 7,5 horas cronológicas por cada docente, constituyendo un total aproximado de 22,5 horas cronológicas. Del mismo modo, se respaldaron los materiales complementarios empleados por el docente y los estudiantes durante la clase, entre ellos guías, textos de estudio, presentaciones en formato electrónico, trabajos individuales y/o grupales, según fuera el caso. Igualmente, se respaldó el libro de clases y el registro de la clase realizado por el profesor.

Las cámaras de video digitales se utilizaron para filmar vídeos de cada una de las sesiones de clases. Una cámara fue operada directamente por el investigador para documentar las interacciones entre el profesor y los estudiantes, considerando el seguimiento del profesor cuando atiende directamente a un grupo de alumnos, o bien, a un solo estudiante. La segunda cámara fue

instalada de forma fija para documentar, sobre todo, a los estudiantes para dar cuenta del contexto general de la clase. En el resto de este protocolo se llama a la primera cámara como "cámara uno, con movimiento" y la segunda cámara, se nombrará como "cámara dos fija."

La grabación de las cámaras se registró en sus respectivos discos duros y/o en una tarjeta digital de formato SD introducida dentro de una de las cámaras. Cada grabación fue nombrada con la fecha y horario de grabación, el nombre del docente y el curso de la clase filmada. Dicha grabación se almacenó en la computadora del investigador en una carpeta como se señaló en los protocolos éticos, debiendo identificar además, si correspondía, a la filmación de la cámara uno (con movimiento), o a la cámara dos (fija). Las filmaciones se guardaron en el formato de alta definición para su respaldo, pero además, fueron convertidas a formato MP4, con la que se trabajó finalmente en su transliteración y análisis con el *software Advene*. Para evitar la pérdida accidental, una vez realizada la filmación y posterior a la clase, se realizó el traslado de la filmación a la computadora.

La revisión se hizo directamente con los videos de las clases para detectar los tiempos de las secuencias de tipos de interacciones, para luego transliterar, únicamente, las interacciones seleccionadas. Ello se explica con mayor detalle en el apartado específico de transliteración, segmentación y análisis.

Análisis de los datos. Los datos de los vídeos de clases fueron revisados por el investigador, quien codificó varios aspectos de las clases de lenguaje para describir las interacciones presentes en cada una de las clases de los profesores observados, y a su vez, los resultados de la codificación fueron analizados según su recurrencia, a fin de seleccionar aquellas interacciones específicas y representativas del conjunto de las clases grabadas de cada docente.

Relevancia del uso protocolar homogéneo de la cámara

El investigador en su rol de camarógrafo debió tomar muchas decisiones sobre dónde apuntar la cámara. Pudiendo centrarse en el docente, en los estudiantes, en la pizarra, en la proyección de presentaciones electrónicas (en la pizarra). Ello implicó elegir entre emplear una filmación en primer plano o en zoom apaisado.

Fue necesario fijar un criterio común sobre a quién, o a qué apuntar en todas las grabaciones, ya sean de un mismo profesor y/o entre distintos profesores, a fin de que las grabaciones pudiesen ser comparables, no obstante, siendo la interacción verbal oral el eje de esta investigación, la idea fue contar con un material que pudiera ser comparable entre sí. Lo que se pretendió a través de este procedimiento fue evitar un sesgo sobre nuestra visión de lo que sucede en la clase, a fin de que esto no impidiese detectar algún aspecto de la clase que pudiere resultar relevante para nuestro análisis.

Procedimientos para la recolección de datos

Para alinear cada grabación se requirió de mucha precisión y cuidado en la aplicación de este protocolo, a fin de evitar errores o descuidos. Siendo común que la filmación se realizara bajo presión, fue esencial desarrollar esta labor de forma muy metódica y organizada. Por ello, a continuación se muestra una descripción paso a paso de todo lo que el investigador en su rol de camarógrafo investigador tuvo que hacer antes, durante y después de cada grabación.

Se presenta una serie de listas de verificación o de cotejo que el investigador debió revisar previo a su salida a la realización de su trabajo de campo, específicamente con las filmaciones de clases.

1.1 Antes de ir a la Escuela

*No olvidar cargar las baterías. Asegurarse de que las baterías de la cámara hayan sido recargadas. Además, se recomienda contar con dos alargadores eléctricos si se tiene que realizar grabaciones continuas entre la clase de un docente y otro, ya que la carga no será suficiente para cubrir dos grabaciones de 90 minutos de forma continua.

*Recordar también revisar si los enchufes de la sala de clases se encuentran en buen estado y si están a una distancia suficiente para ubicar directamente el alargador o el enchufe de la cámara.

*Se debe contar con 2 trípodes de una altura mínima de 1.20 metros o superior. La base de la cámara que conecta con el trípode debe estar unida previo a la grabación. Se recomienda probar los equipos con anterioridad, ensayar su manipulación y despliegue.

*Recordar contar con una grabadora de voz digital. Dicha grabadora utiliza pilas doble AA, por tanto, debe portar pilas de respaldo para su utilización.

*Recordar contar con una libreta de notas y lápiz. Si emplea un equipo electrónico tipo *Tablet* y/o *IPAD*, recordar cargarlo previo a la filmación. Del mismo modo se recomienda el empleo de *software* de toma de notas –como *"Evernote"* que en su versión de descarga gratuita ofrece bastantes utilidades que facilitan la toma de notas, ya que puede registrar automáticamente el lugar, la hora y duración de la nota.

*Revise todos los equipos antes de iniciar la grabación

*Utilice una lista de verificación basada en las indicaciones anteriores.

Compruebe antes de llegar a la Escuela

Asegúrese de contar con un mapa o plano de la escuela. Recuerde que el inicio de las visitas y contacto formal y físico con el establecimiento es previo a la primera filmación, por tanto se espera que el investigador sepa considerar los tiempos de traslado, como asimismo si se traslada en vehículo considere los tiempos de estacionamiento, y además, considere tener donde hacerlo, ya sea en el propio establecimiento o en algún estacionamiento cercano al mismo.

Se recomienda contar con el registro y contacto directo del establecimiento y los docentes a filmar. A fin de corroborar los días y horarios de filmación, ya que muchas veces puede ocurrir

que por situaciones ajenas a lo presupuestado se modifique la planificación previa, por ejemplo, lluvias torrenciales, actividades especiales, o modificaciones eventuales que finalmente alteren la realización de la filmación acordada. De cualquier forma se recomienda ser flexible y ajustarse a criterio, si llegase a ocurrir algún cambio de última hora en el establecimiento, el cual impida el desarrollo de la filmación.

Copias de los consentimientos, asentimientos y autorizaciones de filmación

La primera reunión correspondió a una entrevista con las autoridades del establecimiento a fin de presentar el proyecto de investigación y la solicitud de apoyo para el desarrollo de la toma de datos dentro de la institución. Cabe recordar que el trabajo de investigación con personas requiere la validación y supervisión previa de un Comité de Ética válido para la institución que respaldó este tipo de estudio y que dice relación con los respectivos consentimientos, asentimientos y autorizaciones requeridas para llevar a cabo este tipo de investigación.

En relación a la primera reunión, esta contó previamente con el contacto electrónico vía *email* y por vía telefónica. Por tanto, se sugiere enviar con anterioridad la carta de autorización al director y/o directora del establecimiento de forma electrónica (vía e-mail), con el fin de presentarse en un establecimiento que desde ya haya manifestado su respaldo al trabajo para la toma de datos. Una vez acordado el encuentro se sugiere llevar dos copias de la autorización para el director, con el fin de dejarle copia de la versión impresa con el respectivo respaldo.

En cuanto al contacto con los docentes se sugiere, al igual que lo realizado con el/la director/a, enviar previamente copias del consentimiento informado a los docentes por vía electrónica (*e-mail*), a fin de que hayan leído las características de la investigación antes de la reunión con el investigador. En dicho contexto se sugiere realizar la entrevista con los docentes invitados a participar en la investigación de manera conjunta, a fin de responder las consultas o dudas que tengan en el mismo encuentro. Una vez realizada esta reunión se espera que, de estar de acuerdo los docentes con su participación y los términos de la misma, procedan a firmar su respectivo consentimiento. Es necesario recordar que el investigador debe portar dos copias de este documento, dejando una en poder del docente y la otra será el respaldo asociado a los criterios de normas éticas requeridos para este tipo de investigaciones.

En relación al contacto para la autorización de los padres de los estudiantes que avalen el asentimiento de sus representados, se sugiere realizarlo dentro del contexto de la reunión de apoderados que desarrolla regularmente el establecimiento educacional. Para esta investigación se resolvió de forma directa e indirecta. La forma indirecta consistió en que justamente los cursos en que serían grabados dos de los docentes participantes de la investigación correspondían a los cursos en que ejercen funciones de profesor/a jefe, por tanto, la labor de presentar el proyecto de investigación fue apoyada directamente por dichos docentes participantes. En el caso en que no existió coincidencia del curso con la jefatura del docente participante, el propio investigador asistió de forma directa a la reunión de apoderados, habiendo solicitado previamente autorización

a la dirección del establecimiento para ello, y en dicha reunión realizó la presentación y solicitud de autorización a los padres y apoderados de los alumnos/as de dicho curso participante de la investigación.

En relación al contacto para la firma de asentimiento informado de los estudiantes, se sugiere asistir junto con el docente de la asignatura a filmar, sea este/a profesor/a jefe o no, a fin de clarificar y explicar el sentido de la investigación y por sobre todo, la participación que los estudiantes tendrían en la misma, considerando principalmente, el resguardo de su persona durante su participación en el estudio, ya sea, dentro del contexto de la filmación y/o en el caso de su eventual participación en los grupos focales a realizar con cada curso. En el caso de este estudio esta labor se realizó en ambas modalidades, es decir, se acompañó a dos docentes durante la presentación de la investigación, y uno de los docentes lo desarrolló de forma individual sin la presencia del investigador. En cada situación se procuró dejar copia del documento en poder de los estudiantes y se respaldó la copia firmada por cada estudiante.

Una vez realizado el proceso de reunión de autorizaciones, consentimientos y asentimientos se procedió a avanzar en la etapa de filmación propiamente tal, seguida luego de la entrevista a los docentes y los grupos focales para cada uno de los cursos con una muestra de los estudiantes.

En el apartado siguiente se detallan las consideraciones referidas a la filmación, la instalación de los equipos en el aula, el procedimiento de respaldo de las grabaciones de las clases filmadas y recomendaciones sobre los aspectos a documentar considerando la ubicación de los equipos respectivos.

1.2 Al llegar a la Escuela

Se sugiere confirmar la filmación el día anterior a la grabación.

En cuanto a la hora de llegada se sugiere llegar a la Escuela al menos 20 a 30 minutos antes de iniciarse la clase. Con el fin de enterarse de cualquier dificultad o cambio de las condiciones de la misma, como por ejemplo, pudiera existir algún cambio del lugar de la clase, es decir, un traslado desde la sala de clases a la biblioteca, o viceversa, entre otras posibles modificaciones.

Se recomienda presentarse no solo a las autoridades del establecimiento, y a los docentes que participarán de investigación, sino también a otros docentes, a los funcionarios administrativos, al portero del establecimiento, con el fin de que el ingreso al establecimiento, su desplazamiento y el acceso a las salas de clases se realice sin contratiempos y siendo reconocido dentro de la Escuela en el rol respectivo de investigador/a. Además, se espera empezar a habituarse al establecimiento con el fin de captar las tiempos de clases y de recreo, las dinámicas de inicio y término de clases, los desplazamientos de los estudiantes y el entorno, que va más allá de lo que ocurre en el aula, aún cuando nuestro interés exclusivo sea lo que ocurre dentro de la sala de clases. En este mismo sentido, se recomienda no ir directamente de la puerta del

establecimiento a la sala de clases, sino que es importante, en lo posible, saludar a las autoridades toda vez que se hace presente en el establecimiento, como así mismo, acceder a la sala de profesores y reunirse en dicho lugar con cada uno de los docentes que serán filmados. De igual forma, se recomienda compartir los entornos de desplazamiento y espacios de participación intergrupal de los docentes, como pueden ser los lugares externos al establecimiento, empleados muchas veces por los docentes para fumar o compartir una bebida. Ello con el afán de vincularse y generar el *rapport* necesario para con los propios profesores participantes de la investigación y con su grupo de pares más cercano dentro de la escuela.

1.3 Una vez en la Sala de clases

Tan pronto como se llega a la filmación es necesario decidir dónde ubicar la cámara, ello se debe resolver considerando dos aspectos:

1)¿En qué consiste temáticamente la clase de hoy?

2)¿Dónde se realizará la clase? (sala de clases, biblioteca, sala de computación)

Ambas respuestas clarificarán el despliegue físico que se requerirá para cubrir la clase. Además de las preguntas anteriores es necesario consultar sobre el tiempo de duración de la clase, el esquema general de la clase, por ejemplo a) los alumnos trabajarán en la sala de computación y buscarán información en la INTERNET sobre poetas latinoamericanos en español, elegirán un poema y lo analizarán, preparando una presentación electrónica para ser expuesta ante el curso en clases siguientes, o b) los alumnos observarán y analizarán un cortometraje basado en un cuento, la actividad se desarrollará en la biblioteca del establecimiento, el trabajo será grupal y luego se realizará una puesta en común con todo el curso.

Normalmente existe poco tiempo para hablar con el profesor, porque independiente que se llegue con anticipación a la clase a filmar, es altamente probable que el docente se encuentre en clases y que durante el recreo esté preparando materiales o corrigiendo pruebas para la clase siguiente. En dicho sentido se recomienda tener el mayor tino posible para no importunar la labor normal del docente. No obstante, si tiene la oportunidad no dude en preguntarle al profesor sobre la clase que usted filmará, sobre todo en relación a los siguientes aspectos:

*Duración de la clase

*Lugar de realización de la misma

*Actividad a desarrollar por el docente

*Actividad a desarrollar por los estudiantes

*Uso de la pizarra

*Uso del proyector

*Uso de computadores

Si se abordará algún tema urgente independiente de la clase (este punto es mayormente relevante si el docente de lenguaje es además el profesor jefe del curso en el que se realiza la filmación)

Elección de posiciones de cámara

*Ubique las cámaras contra la luz de las ventanas, no apunte a las ventanas, sino ponga la cámara a espalda de las ventanas.

*Si la sala cuenta con cortinas o persianas úselas para cubrir la luz que llega desde el exterior, a fin de que su exceso no termine alterando la visibilidad requerida para el obturador de la cámara.

*Cierre las ventanas si la temperatura lo permite, a fin de minimizar el ruido ambiente que puede venir del patio de la escuela, o del exterior de esta.

*Por cierto, negocie estas modificaciones previamente con el profesor a cargo de la clase y con los propios estudiantes.

*Ubique la toma de corriente más cercana considerando que requiera usarla ante una posible falta de batería, además porte el respectivo alargador a fin de extender el acceso al enchufe, si requiere usarlo. Recuerde portar los cables que conectan la cámara al toma corriente, recuerde que existen varias marcas de cámaras de video que no cuentan con conectores universales y se requiere portar sus respectivos conectores, por tanto, se recomienda contar con ellos, a fin de no quedar sin carga de batería en plena filmación.

*Si es necesario adapte la posición de la mesa del profesor y/o de los escritorios de los estudiantes ubicados cerca de la pizarra, por cierto, con la debida solicitud correspondiente. No obstante, de ninguna manera altere la organización y/o distribución de los escritorios, lo que incluso se sugiere es dibujar a modo de croquis de la clase, con el fin de entender cómo se dan los intercambios, lo cual es clave para la ubicación de las cámaras.

La primera cámara a ubicar al llegar a la sala debe ser la cámara dos (fija) la que de preferencia debiera quedar ubicada en el ángulo superior contrario a la puerta de la sala, apuntando a los alumnos del sector de una de las ventanas y en ángulo con la pizarra que está delante, pudiendo alcanzar a la mayor cantidad de estudiantes.

La segunda cámara a ubicar es la cámara uno (con movimiento) la que en principio debiera quedar junto a la puerta con su ángulo en dirección al fondo de la sala cubriendo la visual de los alumnos y complementando la visual que no logra cubrir la otra cámara que va fija. De todas formas y dependiendo de la actividad a desarrollar en la clase, esta cámara puede moverse al fondo de la sala y apuntar a la pizarra, como así mismo podrá seguir al profesor si este se mueve y desplaza dentro de la sala, considerando que si solicita una actividad que luego revisa en el puesto de cada alumno, será necesario seguirlo y acercarse al docente tomando la cámara desde el propio trípode, con el fin de hacer una toma cercana sin interrumpir con nuestra presencia física directa, sino solo con la cámara adelantada desde nuestra posición de seguimiento al

docente. Esto mismo ocurrirá por ejemplo, si la clase se desarrolla en la sala de computación y es necesario seguir al docente que da instrucciones, revisa la tarea realizada o bien evalúa la actividad de cada alumno de forma individual.

Junto con cada uno de los requerimientos anteriores es necesario contar con un respaldo de audio de la clase, dicho respaldo en nuestro caso fue grabado en una versión de formato *wav,* con una grabadora digital que se le entregaba al/a la docente para que la portara durante la clase. Cada uno de dichos respaldos fue empleado luego para clarificar emisiones que no pudieran ser audibles, principalmente del docente.

Además, se requiere tomar nota primero de la fecha, la clase, el docente y el curso, el tema a abordar, el lugar en que se realizará la clase. A partir de esto, se inicia la toma de notas de aspectos que van ocurriendo durante la clase, entre ellos, la ubicación de los estudiantes, su rol en la participación de la misma, su vestimenta, el estado de la sala, los afiches e información textual que están ubicados en la sala, el estado climático, el comportamiento de los estudiantes ante la clase, ante el docente, ante sus compañeros y otros comentarios generales asociados a los intercambios que ellos establecen entre sí y con su profesor/a.

1.4 Después de grabar la clase

Una vez que grabe la filmación de la clase deberá realizarse el traspaso de los archivos de filmación. Para ello deberá crear las carpetas respectivas señalando el docente, la clase, la fecha y la hora de su desarrollo, además deberá identificar si la filmación corresponde a la cámara fija, o a la cámara con movimiento. Deberá dejarse una versión en formato *full* calidad que regularmente dura entre 3, 5 y 4 *gigabytes*, y deberá ser convertido a formato MP4 que tiene un peso de alrededor de 900 *megabytes* a 1 *gigabytes*.

Es importante recordar que se debe dejar una hoja de registro de la filmación para su posterior identificación al traspasar la grabación a la computadora, a fin de poder gestionar su respaldo de manera precisa.

Junto con los archivos de las filmaciones se requiere incluir en las mismas carpetas digitales creadas por cada profesor/a y por día de grabación, los audios en formato *wav* que contienen los audios de respaldo del discurso de los profesores. Del mismo modo se deberán incluir las notas de campo registradas en modalidad archivos de documento de texto, presentaciones electrónicas y las fotografías que estén asociadas a las mismas clases que incluyen los materiales complementarios de la clase como libros de texto, guías de clases y cuadernos de los estudiantes.

1.5 Recomendación sobre la conducta cortés del investigador

Es muy relevante que en todo momento el investigador proceda de forma amable y con alta consideración hacia los profesores participantes, considerando su voluntario ofrecimiento a participar de esta investigación como docentes informantes. La idea es hacerlos sentir cómodos, a través del trato cordial de parte del investigador. El objetivo en este punto no es convertirse en

una carga para el profesor. La idea es minimizar nuestra presencia en la sala de clases. Del mismo modo, y aunque sea de perogrullo, no está dado que el investigador converse, interrumpa y/o participe de forma alguna durante la clase. Cómo también se requiere reducir el posible nerviosismo que pueda presentar el docente al inicio de las filmaciones. Como también se requiere una etapa de vinculación con los estudiantes y la cámara, con el fin de que no se convierta en un factor entorpecedor ni para la clase misma, ni para la propia filmación. No obstante, es probable que las actuales generaciones de estudiantes consideren las cámaras como algo normal y cotidiano, pero de igual forma, al comienzo de las filmaciones puede ocurrir que la presencia de la cámara y del investigador, como persona ajena a la clase, genere cambios en las conductas regulares que presentan los estudiantes, por tanto, es importante consultar dicha situación durante las entrevistas a los profesores y los grupos focales a los estudiantes.

Tampoco estará de más señalar que quien realice este tipo de investigaciones no debe comer, ni beber líquidos, ni masticar chicle cuando realiza la filmación en la sala de clases.

La documentación de las clases

Las aulas son entornos complejos en que ocurren múltiples situaciones a un mismo tiempo. En este apartado se describen los aspectos del ambiente de la clase que queremos documentar. Se discute la ubicación de cómo posicionar las dos cámaras en el aula, una fija y otra manipulada por el investigador, como ya señalamos anteriormente. Además, se presentan algunas reglas generales, así como algunas pautas específicas, sobre cómo operar la cámara a fin de tomar decisiones coherentes sobre dónde apuntar la cámara y cómo seguir las acciones que se están documentando.

* Para investigar las interacciones y las prácticas de enseñanza de lengua en las aulas chilenas.

* Para comparar las prácticas de enseñanza entre docentes formados en la misma institución con los mismos años de egreso, pero con diferentes trayectorias temporales de desempeño laboral docente.

2.1. Objetivos de Grabación en vídeo

Como se mencionó anteriormente en este documento, los principales objetivos de este proyecto incluyen la investigación de las interacciones y las prácticas de enseñanza de lengua en las aulas chilenas y la comparación de las prácticas de enseñanza entre docentes formados en la misma institución con los mismos años de egreso, pero con diferentes trayectorias temporales de desempeño laboral docente. El objetivo de grabar en video las clases es, por lo tanto, para documentar los intercambios verbales orales que suceden directamente en el aula. No se lograrán los objetivos del estudio, si la grabación en vídeo de las clases se hace de manera incoherente entre los distintos docentes, o entre una clase y otra del mismo docente. Por lo anterior, es vital para el proyecto que todas las filmaciones sigan rigurosamente los procedimientos desarrollados en este protocolo.

2.2. Filmación en tiempo real y/o grabación continua

Dado que requerimos ver cada clase en su totalidad, todas las grabaciones de vídeo se realizan en tiempo real y/o continuo. La cámara se puede activar al comienzo de la clase y no se desactiva hasta que la clase haya terminado. Esto implica que será posible estudiar la duración de las actividades y de los intercambios verbales orales que constituyen la clase considerando la extensión total de la misma. Claramente, esto no sería posible si existieran lagunas en la grabación.

Las grabaciones no serán editadas, considerando su extensión de principio a fin en tiempo real. Esto significa que el investigador que filma debe estar presente en la sala de clases durante toda instancia de la filmación.

2.3. ¿Qué se documentará?

Las clases en sí mismas son complejas. Por tanto, es relevante tener claro qué tipo de interacciones deberán ser escogidas selectivamente para su grabación. Es necesario también, tener claro desde un principio que no se puede capturar todo lo que ocurre en una clase, ya que son muchas y diversas interacciones las que allí ocurren. Por tanto, deben tomarse decisiones previamente que estén ligadas a qué interacción privilegiar por sobre otra, y cómo lograr captar los tipos de interacciones que sean mayormente pertinentes para esta investigación. Asimismo, se requiere saber qué tipo de interacciones son menos relevantes y por tanto, no debieran ser consideradas.

Entre las situaciones asociadas a interacciones en el aula, es posible encontrar al menos tres cosas diferentes: por un lado lo que dice el profesor, por otro lo que dicen los alumnos y por otro las actividades y/o contenidos que son mediados en la clase que se desarrolla. En dicho sentido las anotaciones y/o documentación de la clase deben incluir estos tres tipos de situaciones o cosas que ocurren:

Documentación del Profesor

Durante la clase, los profesores realizan una gran cantidad de actividades. Entre dichas actividades, los profesores explican contenidos y dan cuenta de procedimientos, proponen preguntas y problemas, solicitan tareas, realizan preguntas, escriben en la pizarra, le hablan al curso completo, y a veces a un alumno en particular, caminan por la sala. En dicho sentido, se requiere que se documente los intercambios que sostiene el docente con sus estudiantes para desarrollar su clase.

Documentación de los Estudiantes

Al realizar la observación de la clase también es posible observar lo que hacen los estudiantes, ello en conjunto con lo que dice o hace el profesor, todo esto permite entender en parte, cómo funciona la dinámica de la interacción en la sala de clases. Esto implica entender cómo los estudiantes trabajan, ya sea en forma individual, en grupos de cuatro o cinco alumnos, o en parejas. Los alumnos, no todos a la vez, atienden la clase y, a su vez, realizan intercambios

con sus compañeros que no están necesariamente ligados a la clase, realizan bromas y comentan muchas veces posibles respuestas a lo que el profesor dice, lo que no se vincula siempre con un aporte a la clase, sino que puede estar ligado a bromas o comentarios internos en el grupo cercano del alumno, y que muchas veces son captados por el micrófono de la cámara, pero no por el docente, sobre todo cuando se filma con una cámara desde el fondo de la sala. Como sea el caso la meta de la filmación responde a lograr grabaciones que sean representativas de lo que ocurre en realidad dentro de la sala de clases, por ello es relevante acceder a filmar con dos cámaras de forma simultánea.

Documentación de las tareas y contenidos

Durante las clases de lenguaje los profesores solicitan la realización de diversas tareas basadas en diferentes contenidos a sus estudiantes. Normalmente, el profesor presenta y explica la tarea que deben desarrollar los estudiantes, a fin de que todos entiendan y puedan realizar la tarea de la mejor forma posible, considerando que los alumnos han entendido lo que deben desarrollar, y que por lo general se puede captar a partir del análisis de los videos de grabaciones de clases. No obstante, lo que señalamos no siempre se cumple, a veces la asignación de la tarea puede ser ambigua, o bien, un grupo de los estudiantes puede estar desatento y luego tardan en comenzar a desarrollar la tarea, lo que puede implicar incluso la llamada de atención o el uso del lenguaje como herramienta de control conductual por parte del profesor. Asimismo, si la dinámica de la tarea se asigna a un grupo o en forma individual, en un espacio distinto a la sala de clases habitual, como puede ser la biblioteca o la sala de computación, es probable que el docente deba interactuar directamente, con un grupo o con un único estudiante, ya sea para evaluar la actividad desarrollada, o bien, entregando mayores instrucciones para que el estudiante pueda realizar su tarea.

Lo relevante para efectos de la grabación, no es la tarea en sí, sino el momento de negociación y de interacción que establece tanto el docente hacia sus estudiantes, los estudiantes hacia el docente, por ejemplo, cuando piden ayuda o hacen una consulta, como también, cuando un estudiante colabora con otro que ha hecho una pregunta, o incluso cuando discuten entre ellos sobre el contenido o el análisis realizado por otro estudiante, o tal vez, inclusive, con el propio profesor.

2.4 Decidir dónde apuntar con la cámara con movimiento

Una vez que se inicia la grabación de las clases es posible detectar lo complejo que es decidir qué es lo que se debe documentar con la cámara con movimiento. No obstante, es posible que se tenga clara la decisión, pero los tiempos de ocurrencia son limitados en el transcurso de la clase, por tanto, puede iniciarse una interacción, y al tiempo de ir sobre ella, la interacción puede haber terminado, y solo ha quedado el registro audible en el micrófono de la cámara, sin alcanzar a registrar con un *zoom* o un paneo lo que ocurrió por ejemplo, en una discusión o interacción entre dos o más estudiantes. En definitiva es relevante dejar claro que no es posible captar

simultáneamente al profesor, a los estudiantes y las tareas o contenidos desarrollados en la clase. Por ende la decisión debe ser previa a la ocurrencia y, a su vez, una vez iniciada una opción, de suceder una nueva interacción, es necesario terminar la opción anterior, antes de variar a una nueva interacción sobre la cual apuntar el *zoom* o el movimiento de la cámara.

Lo que debe tenerse en cuenta es que la cámara fija que apunta a los estudiantes siempre debe tomar un plano general de los alumnos. Así que, aunque a veces se debe obtener primero planos de los estudiantes y su trabajo, el enfoque principal de la cámara con movimiento, debe ser el profesor y las tareas que se asignan, y en segundo lugar, los estudiantes y sus interacciones.

Algunas situaciones difíciles de resolver

En general, resulta difícil decidir dónde apuntar la cámara cuando ocurren algunas de las siguientes situaciones:

1) actividades separadas que están ocurriendo al mismo tiempo, y

2) cuando los hechos cambian muy rápidamente.

La solución general de esta situación es centrarse en el profesor por un tiempo, y luego desplazarse lentamente para documentar lo que los estudiantes están haciendo. Puede que sea necesario hacer un *zoom* para ver la tarea que realizan los estudiantes. Se recomienda no hacer giros bruscos con la cámara, a fin de intentar captar situaciones de interacción breves. Lo mejor es presentar un plano general y contextualizar en vez de seguir una interacción sorpresiva.

ANEXO 3: PROTOCOLO DE ENTREVISTAS A PROFESORAS/ES

Protocolo de entrevista con docentes

Presentación

El presente protocolo responde al desarrollo de las entrevistas asociadas a la investigación principal en desarrollo. El objetivo de la entrevista, enmarcado dentro de la presente investigación, apunta a recoger la significación e interpretación que los propios docentes que participaron de las filmaciones de clases, a fin de que puedan interpretar y significar su opinión sobre los recursos verbales orales empleados en dichas actividades, principalmente, las referidas a sus interacciones verbales orales de aula, como asimismo en relación a las interpretaciones que pudieran plantear en cuanto a las intervenciones e interacciones desarrolladas por los estudiantes, tanto en dirección a los docentes, como a otros estudiantes.

La entrevista a desarrollar se enfoca dentro de la modalidad de entrevista en profundidad de tipo semi-estructurada, con el fin de recabar antecedentes, como ya señalamos, sobre la propia interpretación que realicen los docentes en relación a sus prácticas de interacción dentro del aula en la clase de lenguaje, específicamente con el mismo curso en el que fue filmado el docente, durante el desarrollo completo de una unidad a lo largo de aproximadamente un mes de clases en educación media.

De igual manera interesa fuertemente establecer la interpretación que el docente adjudica a estructura de intercambio, habiendo de considerar su construcción y las formulaciones, tanto congruentes, como no congruentes, para lograr el establecimiento, desde su opinión, si es que los estudiantes comprenden a cabalidad las interacciones generadas por el docente durante las clases.

Guía para el protocolo de entrevista

Partiendo de la consideración que la entrevista es un instrumento indispensable para fortalecer y profundizar la interpretación que los propios entrevistados logran sobre el tema o situación consultada “las interacciones verbales orales valorativas en el aula” como eje temático, y habiendo escogido este instrumento en su modalidad semi-estructurada, con un número reducido de 6 preguntas guías, que debieran permitir abrir tema sobre la interpretación que los docentes le otorgan a las interacciones desarrollas durante las clases de lenguaje, y en particular, las referidas a las clases filmadas dentro del contexto de esta investigación. Es por ello, que el encuadre de la entrevista apunta a la actitud profesional del docente sobre sus interacciones y del mismo modo, busca recoger la mirada que el propio docente le otorgue, tanto a sus actuales interacciones, como a las que ha ido desarrollando, a través de su desarrollo y desempeño laboral y profesional, ya sea previo a su titulación, o anterior a esta, según sea el caso, de cada uno de los tres docentes entrevistados.

Debido a los argumentos anteriores, hemos considerado relevante establecer acuerdos metodológicos referidos a las características de esta entrevista dentro del contexto escolar institucional, y a su vez sobre la revisión histórica que el propio docente logre elaborar sobre su proceso de interacción a lo largo de su proceso de formación, proceso laboral y profesional de

desempeño. Establecer este tipo de protocolo permitirá ordenar y sistematizar el análisis que pretendemos que el docente logre establecer, tanto sobre la actual etapa en que fue filmado, como asimismo, sobre el análisis y revisión de desarrollo profesional que los profesores puedan desarrollar, a través, de la posible evolución de sus prácticas de interacción en aula.

1. Encuadre

1.1. Lugar

El lugar y la organización del espacio para desarrollar la entrevista forman parte de la planificación de la entrevista. Es necesario crear un clima propicio para desarrollarla, a fin de que se favorezca la comunicación y la mutua confianza. Por tanto, es imprescindible que el lugar escogido esté libre de ruidos y que la entrevista se desarrolle sin ninguna interrupción, permitiéndose una comunicación fluida, tanto verbal como gestual. Es importante definir un espacio físico con anterioridad al desarrollo de la entrevista.

1.2. Características de la convocatoria

El caso específico de estas entrevistas está dado dentro del contexto de la investigación mayor, por tanto, los profesores que serán entrevistados forman parte previamente de las filmaciones. En cualquier otro tipo de investigación se requeriría una construcción mayor asociada al foco de convocatoria, en consideración con el vínculo necesario para el desarrollo de la misma. Lo que en nuestro caso está dado previamente.

1.3 Quiénes participan: Entrevistador (investigador) y entrevistado

Los entrevistados son los tres docentes que participaron como docentes informantes con sus respectivos cursos en que desarrollan la clase de lenguaje en educación media y que fueron filmados, como ya se ha señalado, durante el desarrollo completo de una unidad de clases.

1.4 Tiempo de duración

Otro elemento a tener en cuenta en la planificación de la entrevista es el tiempo. A su vez, la temporalidad está en directa relación con los objetivos de la entrevista. Debe ser suficiente para que el o los entrevistados puedan exponer sus ideas, opiniones, necesidades, sentimientos, etc. En principio la entrevista se debe realizar en una hora de tiempo de desarrollo aproximado, no obstante, se debe evaluar la necesidad de desarrollar una segunda entrevista, con cada uno de los tres profesores participantes como docentes informantes, a fin de recoger mayor información, si la que se logra con la primera entrevista no es suficiente para el objetivo de la investigación. En el caso de esta investigación en particular bastó con una sola entrevista.

El desarrollo de la entrevista, el lugar y el horario debe ser fijado de común acuerdo con el docente a entrevistar, ojalá dentro del propio establecimiento educacional. Ello implica respetar sus tiempos y sus labores institucionales respectivas. De igual modo, es fundamental respetar los tiempos asignados a la entrevista tanto en su comienzo, como en el desarrollo de la misma.

2. Estructura

Como ya señalamos hemos escogido el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas, a fin de dar temas y líneas de opinión, para que los docentes se expresen con confianza sobre la interpretación que ellos mismos aporten sobre las interacciones de clase. Además, se empleó como eje motivador en algunas preguntas, ejemplos de las filmaciones de sus clases, a fin de ejemplificar con material concreto que situara la opinión del docente dentro del contexto de las clases reales que fueron filmadas. De igual manera, se estableció como un foco prioritario, referido a que dichas evaluaciones incorporen la idea de evaluar la prototipicidad de las interacciones de los propios docentes y de los estudiantes en consideración de los diversos intercambios que ellos pudieran haber establecido.

Este tipo de entrevistas debe permitir mantener la escucha y contar con una Instrucción de contenidos orientada a los objetivos de interpretación de las interacciones requeridas dentro del estudio. A fin de que la información aportada permita ser contextualizada desde un enfoque etnográfico dentro de la investigación mayor, sobre el análisis de las filmaciones, se debe aportar a la interpretación de las interacciones basándose, primeramente, en la interpretación que de ellas hacen los propios profesores participantes sobre sus clases.

2.1. Desarrollo

Se requiere iniciar la entrevista con una actitud abierta y comprensiva a las necesidades de los profesores entrevistados, para luego ir orientando los objetivos planteados en la investigación.

Las dimensiones en cuestión apuntarán a 6 ejes articuladores a saber, y sobre cada uno, se deben considerar determinadas preguntas que permitan establecer la conversación que sustente la entrevista.

Dimensión 1 trayectoria formativa

Pregunta 1.1.: ¿Pudiera relatarnos su proceso formativo? ¿Cómo interpreta y/o evalúa su proceso formativo y el aporte que pudo otorgarle a su desempeño laboral y profesional referido a la interacción en aula con estudiantes?

Dimensión 2 trayectoria laboral previa a su titulación

Pregunta 2.1.: ¿Pudiera relatarnos su proceso laboral previo a su titulación? ¿Cómo interpreta y/o evalúa su proceso laboral previo a su titulación y el aporte que pudo otorgarle a su desempeño laboral y profesional referido a la interacción en aula con estudiantes?

Dimensión 3 trayectoria laboral posterior a su titulación

Pregunta 3.1.: ¿Pudiera relatarnos su proceso laboral posterior a su titulación? ¿Cómo interpreta y/o evalúa su proceso laboral posterior a su titulación y el aporte que pudo otorgarle a su desempeño laboral y profesional referido a la interacción en aula con estudiantes?

Dimensión 4 trayectoria laboral en esta institución escolar actual

Pregunta 4.1.: ¿Pudiera relatarnos su proceso laboral en esta institución? 4.2. ¿Cómo interpreta y/o evalúa su proceso laboral en esta institución y el aporte que pudo y/o puede otorgarle a su desempeño laboral y profesional referido a la interacción en aula con estudiantes?

Dimensión 5 trayectoria laboral con el curso en que fue filmado

Pregunta 5.1.: ¿Pudiera relatarnos su proceso de vinculación con el curso en el que fueron filmadas las clases?

Pregunta 5.2.: ¿Cómo interpreta y/o evalúa su proceso de vinculación con este curso y el aporte que pudo y/o puede otorgarle a su desempeño laboral y profesional referido a la interacción en aula con estudiantes?

Pregunta 5.3.: ¿Cómo interpreta y/o evalúa la relación entre los propios estudiantes del curso y sus interacciones en el aula?

Pregunta 5.4.: ¿Cómo interpreta y/o evalúa el nivel de desempeño académico del curso y de los estudiantes de este?

Dimensión 6 desarrollo y análisis de clases filmadas

Pregunta 6.1.: ¿Cómo interpreta y/o evalúa las modalidades de clases empleadas con este curso?

Pregunta 6.2.: ¿Considera que las interacciones desplegadas, tanto las suyas, como las de los estudiantes durante las filmaciones corresponden a interacciones prototípicas que ocurren en sus clases con este curso?

Pregunta 6.3.: ¿Cómo interpreta y/o evalúa la facilidad para desplegar interacciones de aula que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes en clases?

Pregunta 6.4.: ¿Cómo interpreta y/o evalúa los distintos tipos de modalidades de evaluación empleadas en las diferentes instancias evaluativas de las clases? En particular ¿Pudiera referirse al rol del uso de rúbricas previamente conocidas por los estudiantes?

Pregunta 6.5. : ¿Cómo interpreta y/o evalúa los distintos tipos de estrategias empleadas (trabajo individual, trabajo grupal, exposición de contenidos, organización de clases sobre preguntas y respuestas, exposiciones de parte de los estudiantes, presencia de debates y/o discusiones) durante las clases que fueron filmadas en el contexto de esta investigación?

Cada una de estas preguntas no son necesariamente literales, ni tampoco requieren de ser ejecutadas de manera secuencial y literal, sino que obedecen a un guion que debe cumplirse de manera semi-estructurado, es decir, la idea es abordar dichas preguntas y focos, que de lograrse dentro del relato y/o narración del entrevistado, luego no es necesario mencionar en cada una de las preguntas. De tal manera que este guion corresponde a un repertorio de todas las temáticas y preguntas consideradas una a una y que debieran formar parte de la conversación de la entrevista, pero insistimos, que en ningún caso debieran ser formuladas a cabalidad por el entrevistador, más bien deben ser revisadas por él, para que dentro de la entrevista no quede fuera nada de lo requerido en la investigación.

Finalmente, es relevante destacar que no es recomendable realizar la entrevista requerida cuando se presente una situación de gran impacto dentro de la institución, en dicho caso, es necesario contar con la flexibilidad suficiente, a fin de postergar la actividad, y ubicar a posteriori, un tiempo que garantice la serenidad y relevancia que requiere este trabajo.

2.2 Al finalizar la entrevista

Establecer posibles acuerdos y compromisos mutuos, expresados en forma verbal, y en consideración de que los docentes participantes firmaron un consentimiento informado que acordaba la realización de las entrevistas.

3. Actitudes

La actitud del entrevistador debe ser abierta. En la comunicación es importante atender tanto a las expresiones verbales, como a las señales gestuales y corporales, que pudieran comunicar o incluso pudiesen contradecir el mensaje verbal señalado. Además, La atención debe ser profundamente empática, poniéndose en el lugar del otro para identificar sus sentimientos, valoraciones y afectos ante lo relatado sobre sus experiencias laborales, profesionales y personales en torno a la entrevista. Cada uno de estos aspectos corresponde a una base relevante y altamente valiosa de información y evaluación durante el desarrollo de la entrevista.

4. Registro

Es conveniente que toda entrevista quede registrada, a fin de que permita realizar un seguimiento de la situación, la sistematización y la comunicación de la información presentada. De igual forma, y considerando que el registro requiere un especial cuidado, las entrevistas deben ser filmadas a través de videograbación, con la finalidad, tanto de contar con el registro audible, como además, de poder revisar las impresiones gestuales asociadas a la expresión personal dentro de las entrevistas por parte de los profesores entrevistados.

ANEXO 4: PROTOCOLO DE GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES

Guía para el grupo focal

I) Apertura (Duración aproximada 5 minutos)

*Ubicación y bienvenida

*Introducción al tema de investigación y motivación

*Se debe señalar el propósito del grupo focal: Recabar información sobre el significado que le otorgan los alumnos a las interacciones y/o conversaciones que se dan en la clase de lenguaje.

*Explicación del funcionamiento del grupo focal y su moderación.

*Condiciones de realización: Durante el grupo focal se realizarán varias preguntas referidas a las interacciones y/o conversaciones que guían la clase entre el/la profesor/a y ustedes. Una vez mencionada la pregunta ustedes como participantes serán libres de hablar sin tener que solicitar la palabra, la idea es que cada uno/a pueda opinar libremente lo que piensa sobre la pregunta orientadora realizada. El moderador podrá pedir profundizar respecto de un punto específico. Es importante que ustedes señalen y argumenten sus respuestas, y que luego de la posible discusión, planteen su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones de los otros participantes, si es que hubiere alguna discrepancia y/o diferencia.

II) Desarrollo (Duración aproximada 35 minutos)

*Se presenta e introduce un extracto de las clases filmadas con el curso integrado por los participantes del grupo focal asociado a la ejemplificación ligada a cada pregunta orientadora. Es relevante que esta parte de la actividad sea vista en la pantalla de una computadora que debiera estar sobre la mesa de conversación.

***Dimensión: Significado asociado a las interacciones de las clases iniciadas por el docente.**

Preguntas

¿Qué opinan ustedes de las interacciones o conversaciones que realiza el profesor para iniciar la participación de ustedes durante la clase de lenguaje?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la valoración que los alumnos le asignan a las interacciones o conversaciones que realiza y/o inicia el profesor durante las clases de lenguaje.

***Dimensión: Significado asociado a las interacciones de las clases iniciadas por los estudiantes hacia el docente.**

2) ¿Qué opinan ustedes de las interacciones o conversaciones que realizan y/o inician los estudiantes del curso con el profesor durante la clase de lenguaje?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la valoración que los alumnos le asignan a las interacciones o conversaciones que inician los estudiantes del curso con el profesor durante las clases de lenguaje.

***Dimensión: Significado asociado a las interacciones de las clases iniciadas por los estudiantes hacia otros estudiantes.**

3) ¿Qué opinan ustedes de las interacciones o conversaciones que realizan y/o inician los estudiantes hacia otros estudiantes durante la clase de lenguaje?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la valoración que los alumnos le asignan a las interacciones que realizan y/o inician los estudiantes con otros estudiantes durante las clases de lenguaje.

***Dimensión: Significado asociado al manejo de los turnos de habla que hace el docente de lenguaje durante la clase.**

4) ¿Qué opinan ustedes del manejo que hace el profesor de lenguaje para dar los turnos de habla a sus estudiantes durante la clase?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la valoración que los alumnos le asignan al manejo que hace el profesor de lenguaje para otorgar los turnos de habla a sus estudiantes durante la clase.

***Dimensión: Significado asociado al tipo de actividades e interacciones que utiliza el profesor para realizar la clase de lenguaje.**

5) ¿Qué opinan ustedes del tipo de actividades e interacciones que utiliza el profesor para realizar la clase de lenguaje?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la valoración que los alumnos le asignan al tipo de actividades que utiliza el profesor para realizar la clase de lenguaje.

III) Cierre (Duración aproximada 5 minutos)

*Síntesis: Negociación del panorama general del trabajo realizado.

*Para cada pregunta, se destaca la o las posturas en que se ha generado acuerdo y/o discrepancias en el grupo focal. Los participantes pueden realizar precisiones respecto de las conclusiones finales.

*Comentarios: Se ofrece la palabra libremente a quien quiera señalar algún comentario respecto de la actividad de grupo focal.

ANEXO 5: DOCUMENTACIÓN MODELO DE CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTOS INFORMADOS

Anexo 5: Documentación modelo de consentimientos y asentimientos informados

Modelo de consentimientos informados

Se contemplan 4 modelos a saber, cada uno con la respectiva explicación general del proyecto de investigación y los consentimientos, asentimientos y autorizaciones requeridas:

Carta de autorización al Director del Establecimiento Educativo

Autorización de grabaciones de clases

Autorización de entrevistas a docentes

Autorización de grupos focales con estudiantes

Carta de autorización de los Padres y/o tutores de los estudiantes secundarios

Autorización de grabaciones

Autorización de grupos focales con estudiantes

Asentimiento informado estudiantes secundarios

Asentimiento de grabaciones

Asentimiento de grupos focales

Consentimiento informado docente

Consentimiento de grabaciones de clases

Consentimiento de entrevistas

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Doctorado en Lingüística

Carta de Autorización Director/a de Establecimiento participante de la Investigación

(Carta de Autorización al Director del Establecimiento)

Estimado

Sr.(a):_____

Director(a)

Presente:

Usted y su establecimiento han sido invitados a participar en el estudio titulado **"Interacción y negociación valorativa de compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**. Esta investigación es conducida por Marco Antonio Alarcón, estudiante del programa de Doctorado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica y este trabajo corresponde a su Tesis Doctoral.

El propósito de esta carta de autorización es proveerle a usted de todos los antecedentes referidos a esta investigación, a fin de aportarle una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol solicitado a cada uno de los participantes, sean los estudiantes y/o docentes de su establecimiento.

Descripción de la investigación

El objetivo de la investigación es analizar las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. En particular, interesa investigar cómo varía la construcción de la subjetividad y la negociación intra e interpersonal, por medio del uso de recursos de interacción verbal oral valorativos. Así, se pretende caracterizar y comparar los recursos de interacción verbal oral valorativos empleados por docentes y estudiantes en el aula durante las clases de lenguaje. La tarea a realizar implica desarrollar dos tipos de análisis de significado: a) la caracterización de patrones de interacción verbal oral, asociados a la bidireccionalidad de roles y actores dentro de la sala de clases, y b) el análisis léxico-gramatical y semántico-discursivo de los recursos verbales orales valorativos empleados en las interacciones de aula.

Para llevar a acabo el objetivo de la investigación se analizarán las interacciones y los recursos verbales orales empleados en aula por docentes y estudiantes en clases de lengua, los que serán recogidos por medio de grabaciones de video. Además, de las grabaciones de video de las clases, se realizarán entrevistas a los docentes y grupos focales a los estudiantes participantes. Tanto las grabaciones de video de las clases, las grabaciones de las entrevistas y las grabaciones de los grupos focales serán transcritas y almacenadas en la computadora del investigador responsable para su análisis. La triangulación de toda la información recogida y analizada permitirá obtener los recursos verbales orales valorativos en la interacción en clases de lengua.

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Doctorado en Lingüística

Carta de Autorización Director/a de Establecimiento participante de la Investigación

Mediante la presente carta se solicita a usted que autorice la realización de las siguientes actividades:

Grabación de video de 10 clases de lenguaje con el/la profesor/a _____ en el educación media _____.

Además, se realizarán 2 entrevistas al profesor/a y un grupo focal con los estudiantes del curso. Usted cuenta con la libertad de aceptar o rechazar la invitación a participar de este estudio.

La participación del profesor/a y de los estudiantes en el estudio es voluntaria y anónima. Previamente el/la profesor/a deberá firmar un consentimiento informado. Asimismo, los estudiantes deberán ser autorizados por sus padres y/o representante, y a su vez, los estudiantes deberán firmar un asentimiento informado. La aceptación del profesor/a, de los estudiantes y la autorización de los padres y/o representantes de los estudiantes es independiente de su autorización para realizar este estudio en su establecimiento. Cada profesor y estudiante, y a su vez cada padre y/o representante cuenta con la libertad de aceptar o rechazar la invitación en cualquier momento.

La participación en la investigación no conlleva ningún tipo de riesgo, ni tampoco presenta inconvenientes para los estudiantes, ni para los profesores, puesto que el tratamiento de la información será confidencial y no comportará efectos, ni consecuencias académicas, ni laborales, ni de otro tipo, tanto para los estudiantes, como para los profesores participantes del proyecto. Del mismo modo, los participantes podrán restarse de participar cuando lo estimen conveniente, tanto en las entrevistas, en los grupos focales, como en las grabaciones de las clases asociadas al proyecto, siendo posible su desvinculación de forma libre y voluntaria. De igual modo, este estudio no contempla compensaciones económicas, no obstante el investigador responsable se compromete a que una vez finalizada la investigación, se podrá hacer entrega de los resultados de la misma, a solicitud de los participantes.

La realización de las grabaciones de clases, entrevistas y/o grupos focales se desarrollarán en el establecimiento en lugar y tiempo convenido y autorizado por vuestra dirección.

Los resultados del estudio serán usados para su divulgación en la respectiva tesis doctoral de la que forma parte esta investigación, como así mismo en publicaciones y actividades de divulgación académicas y/o especializadas. Si usted tiene alguna duda sobre el proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento del desarrollo del proyecto de investigación.

Desde ya agradecemos autorizar la participación de su establecimiento en esta investigación.



Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Doctorado en Lingüística

Carta de Autorización Director/a de Establecimiento participante de la Investigación

Carta de autorización Director/a del establecimiento

Realización de grabaciones de clases

Se me ha solicitado autorizar la participación del establecimiento que yo dirijo en una investigación que estudia las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. Al autorizar la participación de mi establecimiento, yo me declaro de acuerdo en que se realicen grabaciones de clases.

Yo entiendo que en relación a la participación de mi establecimiento en esta investigación:

La participación de mi establecimiento no implica riesgos para las personas del mismo.

La participación de los profesores y estudiantes es libre y voluntaria. Por tanto, ambos pueden negarse a participar o renunciar a participar en cualquier momento, sin perjuicio para el establecimiento, los profesores o los estudiantes del mismo.

Cuento con el derecho a retirar la autorización del establecimiento que dirijo cuando lo estime conveniente.

Si durante el transcurso del estudio llega a estar disponible nueva información significativa, el investigador deberá entregarme esta información. Con la nueva información podré aceptar o rechazar libremente la continuidad de participación del establecimiento en el estudio.

Todos los instrumentos de recolección de información (grabaciones de clases, entrevistas y grupos focales) que sean empleados para obtener la información que se relaciona con este estudio, no tendrán ningún costo, ni para mí, ni para el establecimiento que dirijo.

Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación a la realización de este estudio en el establecimiento que yo dirijo deberá ser contestada por Marco Antonio Alarcón, el investigador responsable del proyecto, e-mail: (maalarcon@uc.cl), y teléfono (56-9) 77780345.

Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero el nombre o la identidad del establecimiento que dirijo, la de los estudiantes y de los profesores no será revelada, y tanto sus datos personales y antecedentes de desempeño laboral y/o de estudio, permanecerán en forma confidencial.

Esta autorización está dada voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a y es independiente de la decisión que pudieran tomar los padres, apoderados o representantes de los/las estudiantes, los propios estudiantes y/o los/las profesores/as de nuestro establecimiento para participar de este estudio.

Entiendo que una copia de esta ficha de autorización de participación del establecimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto debo contactarme con Marco Antonio Alarcón al teléfono y/o correo electrónico antes señalados.

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable. Yo comprendo lo que se me pide y sé que podría hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el investigador responsable en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio cuando lo estime conveniente y retirar al establecimiento que dirijo de esta investigación. Cualquier duda o conflicto que surja durante la realización de la investigación podrán ser dirigidas al investigador responsable, cuyo número telefónico es (56-9) 77780345 y su e-mail: maalarcon@uc.cl, o a su directora de tesis, Teresa Oteíza, cuyo número telefónico es (56-2)3547846 y a su e-mail moteizas@uc.cl, o al Comité de Ética Institucional de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Secretaria Académica Rosa María Lazo, cuyo número telefónico es (56-2)3547847 y su e-mail: rlazo@uc.cl, o podría escribirle a la dirección de A. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Facultad de Letras.

Yo_____(Nombre del/a Director/a) Autorizo a que mi establecimiento participe en las grabaciones de clases para el estudio titulado: "INTERACCIÓN Y NEGOCIACIÓN VALORATIVA DE COMPROMISO EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA DE EDUCACIÓN MEDIA. EVOLUCIÓN EN LAS ETAPAS DOCENTE INICIAL, INTERMEDIA Y AVANZADA"

_____ _____

NOMBRE DEL DIRECTOR FIRMA DEL DIRECTOR

FECHA: _____

_____

INVESTIGADOR RESPONSABLE



Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Doctorado en Lingüística

Carta de Autorización Director/a de Establecimiento participante de la Investigación

Carta de autorización Director/a del establecimiento

Realización de entrevistas a los profesores

Se me ha solicitado autorizar la participación del establecimiento que yo dirijo en una investigación que estudia las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. Al autorizar la participación de mi establecimiento, yo me declaro de acuerdo en que se realicen entrevistas a las profesores.

Yo entiendo que en relación a la participación de mi establecimiento en esta investigación:

La participación de mi establecimiento no implica riesgos para las personas del mismo.

La participación de los profesores es libre y voluntaria. Por tanto, pueden negarse a participar o renunciar a participar en cualquier momento, sin perjuicio para el establecimiento, los profesores o los estudiantes del mismo.

Cuento con el derecho a retirar la autorización del establecimiento que dirijo cuando lo estime conveniente.

Si durante el transcurso del estudio llega a estar disponible nueva información significativa, el investigador deberá entregarme esta información. Con la nueva información podré aceptar o rechazar libremente la continuidad de participación del establecimiento en el estudio.

Todos los instrumentos de recolección de información (grabaciones de clases, entrevistas y/o grupos focales) que sean empleados para obtener la información que se relaciona con este estudio, no tendrán ningún costo, ni para mí, ni para el establecimiento que dirijo.

Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación a la participación de los profesores en este estudio deberá ser contestada por Marco Antonio Alarcón, el investigador responsable del proyecto, e-mail: (maalarcon@uc.cl), teléfono (56-9) 77780345.

Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero el nombre o la identidad del establecimiento que dirijo, la de los estudiantes y de los profesores no será revelada y tanto sus datos personales y antecedentes de desempeño laboral y/o de estudio, permanecerán en forma confidencial.

Esta autorización está dada voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a y es independiente de la decisión que pudieran tomar los/las profesores/as de nuestro establecimiento para participar de este estudio.

Entiendo que una copia de esta ficha de autorización de participación del establecimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto debo contactarme con Marco Antonio Alarcón al teléfono y/o correo electrónico antes señalados.

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable. Yo comprendo lo que se me pide y sé que podría hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el investigador responsable en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio cuando lo estime conveniente y retirar al establecimiento que dirijo de esta investigación. Cualquier duda o conflicto que surja durante la realización de la investigación podrán ser dirigidas al investigador responsable, cuyo número telefónico es (56-9) 77780345 y su e-mail maalarcon@uc.cl, o a su Directora de tesis, Teresa Oteíza, cuyo número telefónico es (56-2)3547846 y su email moteizas@uc.cl, o al Comité de Ética Institucional de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Secretaria Académica Rosa María Lazo, cuyo número telefónico es (56-2)3547847 y su e-mail: rlazo@uc.cl, o podría escribirle a la dirección de A. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Facultad de Letras.

Yo_____(No
mbre del/a Director/a) Autorizo a que mi establecimiento participe y que los profesores participantes puedan ser entrevistados para el estudio titulado: "INTERACCIÓN Y NEGOCIACIÓN VALORATIVA DE COMPROMISO EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA DE EDUCACIÓN MEDIA. EVOLUCIÓN EN LAS ETAPAS DOCENTE INICIAL, INTERMEDIA Y AVANZADA"

_____ _____

NOMBRE DEL DIRECTOR FIRMA DEL DIRECTOR

FECHA: _____

_____

INVESTIGADOR RESPONSABLE

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Doctorado en Lingüística

Carta de Autorización Director/a de Establecimiento participante de la Investigación

Carta de autorización Director/a del establecimiento

Realización de grupos focales a los estudiantes

Se me ha solicitado autorizar la participación del establecimiento que yo dirijo en una investigación que estudia las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. Al autorizar la participación de mi establecimiento, yo me declaro de acuerdo en que se realicen grupos focales a los estudiantes.

Yo entiendo que en relación a la participación de mi establecimiento en esta investigación:

La participación de mi establecimiento no implica riesgos para las personas del mismo.

La participación de los estudiantes es libre y voluntaria. Por tanto, pueden negarse a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para el establecimiento o los estudiantes del mismo.

Cuento con el derecho a retirar la autorización del establecimiento que dirijo cuando lo estime conveniente.

Si durante el transcurso del estudio llega a estar disponible nueva información significativa, el investigador deberá entregarme esta información. Con la nueva información podré aceptar o rechazar libremente la continuidad de participación del establecimiento en el estudio.

Todos los instrumentos de recolección de información (grabaciones de clases, entrevistas y/o grupos focales) que sean empleados para obtener la información que se relaciona con este estudio, no tendrán ningún costo, ni para mí, ni para el establecimiento que dirijo.

Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación a la participación de los estudiantes en este estudio deberá ser contestada por Marco Antonio Alarcón, el investigador responsable del proyecto, e-mail: (maalarcon@uc.cl), teléfono (56-9) 77780345.

Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero el nombre o la identidad del establecimiento que dirijo, la de los estudiantes y de los profesores no será revelada y tanto sus datos personales y antecedentes de desempeño laboral y/o de estudio, permanecerán en forma confidencial.

Esta autorización está dada voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a y es independiente de la decisión que pudieran tomar los padres, apoderados o representantes de los/las estudiantes o los propios estudiantes de mi establecimiento para participar de este estudio.

Entiendo que una copia de esta ficha de autorización de participación del establecimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto debo contactarme con Marco Antonio Alarcón al teléfono y/o correo electrónico antes señalados.

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable. Yo comprendo lo que se me pide y sé que podría hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el investigador responsable en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio cuando lo estime conveniente y retirar al establecimiento que dirijo de esta investigación. Cualquier duda o conflicto que surja durante la realización de la investigación podrán ser dirigidos al investigador responsable, cuyo número telefónico es (56-9) 77780345 y su e-mail: maalarcon@uc.cl, o a su directora de tesis, Teresa Oteíza, cuyo número telefónico es (56-2)3547846 y a su e-mail moteizas@uc.cl, o al Comité de Ética Institucional de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Secretaria Académica Rosa María Lazo, cuyo número telefónico es (56-2)3547847 y su e-mail: rlazo@uc.cl, o podría escribirle a la dirección de A. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Facultad de Letras.

Yo_____(Nombre del/a Director/a) Autorizo a que mi establecimiento participe y que los estudiantes participantes puedan participar de un grupo focal para el estudio titulado: "INTERACCIÓN Y NEGOCIACIÓN VALORATIVA DE COMPROMISO EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA DE EDUCACIÓN MEDIA. EVOLUCIÓN EN LAS ETAPAS DOCENTE INICIAL, INTERMEDIA Y AVANZADA"

_____ _____

NOMBRE DEL DIRECTOR FIRMA DEL DIRECTOR

FECHA: _____

_____

INVESTIGADOR RESPONSABLE

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Doctorado en Lingüística

Carta para participante de la Investigación

(Docentes)

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol solicitado como participante.

Esta investigación es conducida por Marco Antonio Alarcón, estudiante del programa de Doctorado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica, y corresponde a su Tesis Doctoral titulada **"Interacción y negociación valorativa de Compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**.

Descripción de la investigación

El objetivo de la investigación es analizar las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. En particular, interesa investigar cómo varía la construcción de la subjetividad y la negociación intra e interpersonal, por medio del uso de recursos de interacción verbal oral valorativos. Así, se pretende caracterizar y comparar los recursos de interacción verbal oral valorativos empleados en el aula por docentes y estudiantes durante las clases de lenguaje. La tarea a realizar implica desarrollar dos tipos de análisis de significado: a) la caracterización de patrones de interacción verbal oral, asociados a la bidireccionalidad de roles y actores dentro de la sala de clases, y b) el análisis léxico-gramatical y semántico-discursivo de los recursos verbales orales valorativos empleados en las interacciones de aula.

Para llevar a acabo el objetivo de la investigación se analizarán las interacciones y los recursos verbales orales empleados en aula por docentes y estudiantes en clases de lengua, los que serán recogidos por medio de grabaciones de video. Además, de las grabaciones de video de las clases, se realizarán entrevistas a los docentes y grupos focales a los estudiantes participantes. Tanto las grabaciones de clases, las grabaciones de las entrevistas y las grabaciones de los grupos focales serán transcritas y almacenadas en la computadora del investigador responsable para su análisis. La triangulación de toda la información recogida y analizada permitirá obtener los recursos verbales orales valorativos en la interacción en clases de lengua.

La participación en la investigación no conlleva ningún tipo de riesgo, así como tampoco presenta inconvenientes para los estudiantes, ni para los profesores, puesto que el tratamiento de la información será confidencial, no comportando efectos, ni consecuencias académicas, laborales o de otro tipo, tanto para los estudiantes, como para los profesores participantes del proyecto. Del mismo modo, los participantes podrán restarse de participar cuando lo estimen conveniente, tanto en las entrevistas, en los grupos focales, como en las grabaciones del proyecto, siendo posible su desvinculación de forma libre y voluntaria. De igual modo, este estudio no contempla compensaciones económicas, no obstante el investigador responsable se

compromete a que una vez finalizada la investigación, se podrá hacer entrega de los resultados de la misma, a solicitud de los participantes.

La realización de las grabaciones de clases, entrevistas y/o grupos focales se desarrollarán en el lugar y tiempo convenido con usted y autorizadas por la dirección de vuestro establecimiento educativo.

Los resultados del estudio serán usados para su divulgación en la respectiva tesis doctoral de la que forma parte esta investigación, como así mismo en publicaciones y actividades de divulgación académicas y/o especializadas.

Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en la investigación.

En el caso de las entrevistas, si alguna de las preguntas durante la realización de estas, le parecen incómodas, usted tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya agradecemos su participación.

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Doctorado en Lingüística

Carta para participante de la Investigación

(Docentes)

Consentimiento informado docentes

Participación en grabaciones de clases

Se me ha solicitado participar en una investigación que estudia las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. Al participar en este estudio, yo estoy de acuerdo en participar como docente en las grabaciones de clases.

Yo entiendo que:

a) Mi participación no implica riesgos para mi persona. Mi participación es libre y voluntaria.

b) Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación a mi participación en este estudio deberá ser contestada por Marco Antonio Alarcón, el investigador responsable del proyecto, e-mail: (maalarcon@uc.cl) y su teléfono (56-9) 77780345.

c) Yo podré retirarme de este estudio en cualquier momento sin dar razones, sin que esto modifique mi calidad académica y/o laboral en el establecimiento en que me desempeño.

d) Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero mi nombre o identidad no será revelada y mis datos personales y antecedentes profesionales permanecerán en forma confidencial.

e) Este consentimiento está dado voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a.

f) Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto debo contactarme con Marco Antonio Alarcón al teléfono y/o correo electrónico antes señalados.

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable. Yo comprendo lo que se me pide, y podría hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el investigador responsable Marco Antonio Alarcón, en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio cuando lo estime conveniente. Cualquier duda o conflicto que surja durante la aplicación de los instrumentos de la investigación podrán ser realizados al investigador responsable, cuyo número telefónico es (56-9)77780345 y su email maalarcon@uc.cl, a su directora de tesis, Teresa Oteíza, cuyo número telefónico es (56-2)3547846 y su email moteizas@uc.cl, o al Comité de Ética Institucional de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Secretaria Académica Rosa María Lazo, cuyo número telefónico es (56-2)3547847 y su e-mail: rlazo@uc.cl, o podría escribirle a la dirección de A. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Facultad de Letras.

Yo_____(Nombre del/a profesor/a) Estoy de acuerdo en participar en las grabaciones de clases para el estudio titulado: "**"Interacción y negociación valorativa de Compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**.

Nombre del participante: Fecha:

_____

_____

DOCENTE PARTICIPANTE INVESTIGADOR RESPONSABLE

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Doctorado en Lingüística

Carta para participante de la Investigación

(Docentes)

Consentimiento informado docentes
Participación en entrevistas

Se me ha solicitado participar en una investigación que estudia las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de educación media. Al participar en este estudio, yo estoy de acuerdo en participar en entrevistas referidas a mi quehacer como docente.

Yo entiendo que:

a) Mi participación no implica riesgos para mi persona. Mi participación es libre y voluntaria.

b) Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación a mi participación en este estudio deberá ser contestada por Marco Antonio Alarcón, el investigador responsable del proyecto, e-mail: (maalarcon@uc.cl) y su teléfono (56-9) 77780345.

c) Yo podré retirarme de este estudio en cualquier momento sin dar razones, sin que esto modifique mi calidad académica y/o laboral en el establecimiento en que me desempeño.

d) Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero mi nombre o identidad no será revelada y mis datos personales y antecedentes profesionales permanecerán en forma confidencial.

e) Este consentimiento está dado voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a.

f) Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto debo contactarme con Marco Antonio Alarcón al teléfono y/o correo electrónico antes señalados.

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable. Yo comprendo lo que se me pide, y podría hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el investigador responsable Marco Antonio Alarcón en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio cuando lo estime conveniente. Cualquier duda o conflicto que surja durante la aplicación de los instrumentos de la investigación podrán ser realizados al investigador responsable, cuyo número telefónico es (56-9)77780345 y su email maalarcon@uc.cl, a su directora de tesis, Teresa Oteíza, cuyo número telefónico es (56-2)3547846 y su email moteizas@uc.cl, o al Comité de Ética Institucional de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Secretaria Académica Rosa María Lazo, cuyo número telefónico es (56-2)3547847 y su e-mail: rlazo@uc.cl, o podría escribirle a la dirección de A. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Facultad de Letras.

Yo_____(Nombre del/a profesor/a) Estoy de acuerdo en participar en entrevista para el estudio titulado: "**Interacción y negociación valorativa de Compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**.

Nombre del participante: Fecha:

_____

_____

DOCENTE PARTICIPANTE INVESTIGADOR RESPONSABLE

(Carta de Autorización de los Padres de Estudiantes Secundarios)

Estimado Sr.(a):

Presente

El propósito de esta carta de autorización es proveer a los padres y/o representantes de los estudiantes participantes de esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol solicitado como participante de los estudiantes.

Esta investigación es conducida por Marco Antonio Alarcón, estudiante del programa de Doctorado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica, y corresponde a su Tesis Doctoral titulada "**Interacción y negociación valorativa de Compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**.

Descripción de la investigación

El objetivo de la investigación es analizar las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. En particular, interesa investigar cómo varía la construcción de la subjetividad y la negociación intra e interpersonal, por medio del uso de recursos de interacción verbal oral valorativos. Así, se pretende caracterizar y comparar los recursos de interacción verbal oral valorativos empleados por docentes y estudiantes en el aula durante las clases de lenguaje. La tarea a realizar implica desarrollar dos tipos de análisis de significado: a) la caracterización de patrones de interacción verbal oral, asociados a la bidireccionalidad de roles y actores dentro de la sala de clases, y b) el análisis léxico-gramatical y semántico-discursivo de los recursos verbales orales valorativos empleados en las interacciones de aula.

Para llevar a acabo el objetivo de la investigación se analizarán las interacciones y los recursos verbales orales empleados en aula por docentes y estudiantes en clases de lengua, los que serán recogidos por medio de grabaciones de video. Además, de las grabaciones de video de las clases, se realizarán entrevistas a los docentes y grupos focales a los estudiantes participantes. Tanto las grabaciones de video de las clases, las grabaciones de las entrevistas y las grabaciones de los grupos focales serán transcritas y almacenas en la computadora del investigador responsable para su análisis. La triangulación de toda la información recogida y analizada permitirá obtener los recursos verbales orales valorativos en la interacción en clases de lengua.

La participación en la investigación no conlleva ningún tipo de riesgo, ni tampoco presenta inconvenientes para los estudiantes, puesto que el tratamiento de la información será confidencial y no comportará efectos, ni consecuencias académicas, ni de otro tipo, para los estudiantes participantes del proyecto. Del mismo modo, los participantes podrán restarse de participar cuando lo estimen conveniente, tanto en las grabaciones del proyecto, como en los grupos focales, siendo posible su desvinculación de forma libre y voluntaria. De igual modo, este estudio no contempla compensaciones económicas, no obstante el

investigador responsable se compromete a que una vez finalizada la investigación, se podrá hacer entrega de los resultados de la misma, a solicitud de los participantes.

La realización de las grabaciones de clases, entrevistas y/o grupos focales se desarrollarán en el lugar y tiempo convenido y autorizado por la dirección del establecimiento educativo.

Los resultados del estudio serán usados para su divulgación en la respectiva tesis doctoral de la que forma parte esta investigación, como así mismo en publicaciones y actividades de divulgación académicas y/o especializadas.

Si usted tiene alguna duda sobre el proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante la participación de su hijo/a o representado/a en el estudio.

En el caso del grupo focal, si alguna de las preguntas durante la realización de estos, le parecen incómodas a su representado, en dicho caso su hijo/a y/o representado tiene el derecho de hacérselo saber al investigador, o bien, puede no responderlas. Desde ya agradecemos autorizar la participación de su hijo/a y/o representado/a.

Carta de autorización de los padres y/o representantes de estudiantes
Participación en grabaciones de clases

Se me ha solicitado autorizar la participación de mi hijo/a y/o representado/a en una investigación que estudia las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. Al autorizar la participación de mi hijo/a y/o representado en este estudio, yo me declaro de acuerdo en que mi hijo/o y/o representado participe en las grabaciones de clases.
Yo entiendo que en relación a la participación de mi hijo/a y/o representado en esta investigación:

g) No implica riesgos para mi hijo/a y/o representado, ni tampoco para mí. Comprendo a su vez, que la decisión de participación en este proyecto de quien represento es libre y voluntaria.

h) Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación a la participación de mi hijo/a y/o representado/a en este estudio deberá ser contestada por Marco Antonio Alarcón, el investigador responsable del proyecto, e-mail: (maalarcon@uc.cl), y teléfono (56-9) 77780345.

i) Mi hijo/a y/o representado podrá retirarse de este estudio en cualquier momento sin dar razones, ni tampoco sin que esto modifique su calidad académica en el establecimiento al que asiste a estudiar.

j) Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero el nombre o la identidad de mi hijo/a y/o representado/a, o la mía no será revelada y tanto sus datos personales y antecedentes de estudio, como mis datos personales, permanecerán en forma confidencial.

k) Esta autorización está dada voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a y autoriza como respaldo la decisión que pudiera tomar mi hijo/a y/o representado/a de participar en este estudio.

l) Entiendo que una copia de esta ficha de autorización de participación me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto debo contactarme con Marco Antonio Alarcón al teléfono y/o correo electrónico antes señalados.

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable. Yo comprendo lo que se le pide a mi hijo/a y/o representado/a, y podría hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el investigador responsable Marco Antonio Alarcón en cualquier momento. También comprendo que mi hijo/a puede renunciar al estudio cuando lo estime conveniente. Cualquier duda o conflicto que surja durante la aplicación de los instrumentos de la investigación podrán ser realizados al investigador responsable, cuyo número telefónico es (56-9) 77780345 y su email maalarcon@uc.cl, o a su directora de tesis, Teresa Oteíza, cuyo número telefónico es (56-2)3547846 y su email moteizas@uc.cl, o al Comité de Ética Institucional de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Secretaria Académica Rosa María Lazo, cuyo número telefónico es (56-2)3547847 y su e-mail: rlazo@uc.cl, o podría escribirle a la dirección de A. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Facultad de Letras.

Yo_____(Nombre del/a Padre/Madre y/o representante) Autorizo a que mi hijo/a y/o representado/a participe en las grabaciones de clases para el estudio titulado: "**Interacción y negociación valorativa de Compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**.

Nombre del participante:_____

Establecimiento:_____Fecha: _____

_____
PADRE/MADRE Y/O REPRESENTANTE ESTUDIANTE PARTICIPANTE

_____
INVESTIGADOR RESPONSABLE

Carta de autorización de los padres y/o representantes de estudiantes
Participación en grupos focales

Se me ha solicitado autorizar la participación de mi hijo/a y/o representado/a en una investigación que estudia las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. Al autorizar la participación de mi hijo/a y/o representado en este estudio, yo me declaro de acuerdo en que mi hijo/o y/o representado participe en los grupos focales.

Yo entiendo que en relación a la participación de mi hijo/a y/o representado en esta investigación:

a) No implica riesgos para mi hijo/a y/o representado, ni tampoco para mí. Comprendo a su vez, que la decisión de participación en este proyecto de quien represento es libre y voluntaria.

b) Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación a la participación de mi hijo/a y/o representado/a en este estudio deberá ser contestada por Marco Antonio Alarcón, el investigador responsable del proyecto, e-mail: (maalarcon@uc.cl), su teléfono (56-9) 77780345.

c) Mi hijo/a y/o representado podrá retirarse de este estudio en cualquier momento sin dar razones, y sin que esto modifique su calidad académica en el establecimiento al que asiste a estudiar.

d) Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero el nombre o la identidad de mi representado/a, o la mía no será revelada y tanto sus datos personales y antecedentes de estudio, como también los míos, permanecerán en forma confidencial.

e) Esta autorización está dada voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a y autoriza como respaldo la decisión que pudiera tomar mi hijo/a y/o representado/a de participar en este estudio.

f) Entiendo que una copia de esta ficha de autorización de participación me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto debo contactarme con Marco Antonio Alarcón al teléfono y/o correo electrónico antes señalados.

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable. Yo comprendo lo que se le pide a mi hijo/a y/o representado/a, y podría hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el investigador responsable Marco Antonio Alarcón en cualquier momento. También comprendo que mi hijo/a y/o representado/a puede renunciar al estudio cuando lo estime conveniente. Cualquier duda o conflicto que surja durante la aplicación de los instrumentos de la investigación podrán ser realizados al investigador responsable, cuyo número telefónico es (56-9) 77780345 y su email maalarcon@uc.cl, o a su directora de tesis, Teresa Oteíza, cuyo número telefónico es (56-2)3547846 y su email moteizas@uc.cl, o al Comité de Ética Institucional de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Secretaria Académica Rosa María Lazo, cuyo número telefónico es (56-2)3547847 y su e-mail: rlazo@uc.cl, o podría escribirle a la dirección de A. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Facultad de Letras.

Yo_____(Nombre del/a Padre/Madre y/o representante) Autorizo a que mi hijo/a y/o representado/a participe en los grupos focales para el estudio titulado: "**Interacción y negociación valorativa de Compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**.

Nombre del participante:_____

Establecimiento:_____Fecha: _____

_____
PADRE/MADRE Y/O REPRESENTANTE ESTUDIANTE PARTICIPANTE

_____
INVESTIGADOR RESPONSABLE

(Asentimiento de Estudiantes Secundarios)

El propósito de esta ficha de asentimiento es proveer a los estudiantes participantes de esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol solicitado como participante.

Esta investigación es conducida por Marco Antonio Alarcón, estudiante del programa de Doctorado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica, y corresponde a su Tesis Doctoral titulada "**Interacción y negociación valorativa de Compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**.

Descripción de la investigación

El objetivo de la investigación es analizar las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. En particular, interesa investigar cómo varía la construcción de la subjetividad y la negociación intra e interpersonal, por medio del uso de recursos de interacción verbal oral valorativos. Así, se pretende caracterizar y comparar los recursos de interacción verbal oral valorativos empleados en el aula por docentes y estudiantes durante las clases de lenguaje. La tarea a realizar implica desarrollar dos tipos de análisis de significado: a) la caracterización de patrones de interacción verbal oral, asociados a la bidireccionalidad de roles y actores dentro de la sala de clases, y b) el análisis léxico-gramatical y semántico-discursivo de los recursos verbales orales valorativos empleados en las interacciones de aula.

Para llevar a acabo el objetivo de la investigación se analizarán las interacciones y los recursos verbales orales empleados en aula por docentes y estudiantes en clases de lengua, los que serán recogidos por medio de grabaciones de video. Además, de las grabaciones de video de las clases, se realizarán entrevistas a los docentes y grupos focales con los estudiantes participantes. Tanto las grabaciones de video de las clases, las grabaciones de las entrevistas y las grabaciones de los grupos focales serán transcritas y almacenas en la computadora del investigador responsable para su análisis. La triangulación de toda la información recogida y analizada permitirá obtener los recursos verbales orales valorativos en la interacción en clases de lengua.

La participación en la investigación no conlleva ningún tipo de riesgo, ni tampoco presenta inconvenientes para ti, puesto que el tratamiento de la información será confidencial y no comportará efectos, ni consecuencias académicas, ni de otro tipo, para ninguno de los participantes del proyecto. Del mismo modo, al ser participante de este estudio, tendrás el derecho de restarse de dicha participación cuando lo estimes conveniente, tanto en los grupos focales, como en las grabaciones de clases, siendo posible tu desvinculación de forma libre y voluntaria. De igual modo, este estudio no contempla compensaciones económicas, no obstante el investigador responsable se compromete a que una vez finalizada la investigación, podrá hacerte entrega de los resultados de la misma, para lo cual como participante, solo debes solicitarlo.

La realización de las grabaciones de clases y los grupos focales se desarrollarán en el lugar y tiempo convenido y autorizado por la dirección de tu establecimiento educativo.

Los resultados del estudio serán usados para su divulgación en la respectiva tesis doctoral de la que forma parte esta investigación, como así mismo en publicaciones y actividades de divulgación académicas y/o especializadas.

Si tienes alguna duda sobre el proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación en la investigación.

En el caso del grupo focal, si alguna de las preguntas durante la realización de estos, te parecen incómodas, tienes el derecho de hacérselo saber al investigador, o bien, puedes no responderlas. Desde ya agradecemos tu participación.

Asentimiento informado para estudiantes secundarios

Participación en grabaciones de clases

Se me ha solicitado participar en una investigación que estudia las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de educación media. Al participar en este estudio, yo estoy de acuerdo en participar en las grabaciones de clases.

Yo entiendo que:

m) Mi participación no implica riesgos para mi persona. Mi participación es libre y voluntaria.

n) Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación a mi participación en este estudio deberá ser contestada por Marco Antonio Alarcón, el investigador responsable del proyecto, e-mail: (maalarcon@uc.cl), y teléfono (56-9) 77780345.

o) Yo podré retirarme de este estudio en cualquier momento sin dar razones, sin que esto modifique mi calidad académica en el establecimiento al que asisto a estudiar.

p) Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero mi nombre o identidad no será revelada y mis datos personales y antecedentes de estudio permanecerán en forma confidencial.

q) Este asentimiento lo doy voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a.

r) Entiendo que una copia de esta ficha de asentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto debo contactarme con Marco Antonio Alarcón al teléfono y/o correo electrónico antes señalados.

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable. Yo comprendo lo que se me pide, y podría hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el investigador responsable Marco Antonio Alarcón en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio cuando lo estime conveniente. Cualquier duda o conflicto que surja durante la aplicación de los instrumentos de la investigación podrán ser realizados al investigador responsable, cuyo número telefónico es (56-9) 77780345 y su email maalarcon@uc.cl, a su directora de tesis, Teresa Oteíza, cuyo número telefónico es (56-2)3547846 y su email moteizas@uc.cl, o al Comité de Ética Institucional de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Secretaria Académica Rosa María Lazo, cuyo número telefónico es (56-2)3547847 y su e-mail: rlazo@uc.cl, o podría escribirle a la dirección de A. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Facultad de Letras.

Yo_____(Nombre del/a profesor/a) Estoy de acuerdo en participar en las grabaciones de clases para el estudio titulado: "**Interacción y negociación valorativa de Compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**.

Nombre del participante: Fecha:

_____

_____

ESTUDIANTE PARTICIPANTE INVESTIGADOR RESPONSABLE

Asentimiento informado para estudiantes secundarios
Participación en grupos focales

Se me ha solicitado participar en una investigación que estudia las interacciones y los recursos verbales orales valorativos empleados por docentes y estudiantes en clases de lengua de tercer año medio. Al participar en este estudio, yo estoy de acuerdo en participar en grupos focales referidos a mi quehacer como estudiante.

Yo entiendo que:

a) Mi participación no implica riesgos para mi persona. Mi participación es libre y voluntaria.

b) Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación a mi participación en este estudio deberá ser contestada por Marco Antonio Alarcón, el investigador responsable del proyecto, e-mail: (maalarcon@uc.cl), su teléfono (56-9) 77780345.

c) Yo podré retirarme de este estudio en cualquier momento sin dar razones, ni tampoco sin que esto modifique mi calidad académica en el establecimiento al que asisto a estudiar.

d) Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero mi nombre o identidad no será revelada y mis datos personales y antecedentes de estudio permanecerán en forma confidencial.

e) Este asentimiento lo doy voluntariamente sin que haya sido forzado/a u obligado/a.

f) Entiendo que una copia de esta ficha de asentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto debo contactarme con Marco Antonio Alarcón al teléfono y/o correo electrónico antes señalados.

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable. Yo comprendo lo que se me pide, y podría hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el investigador responsable Marco Antonio Alarcón en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio cuando lo estimen conveniente. Cualquier duda o conflicto que surja durante la aplicación de los instrumentos de la investigación podrá ser realizado al investigador responsable, cuyo número telefónico es (56-9)77780345 y su email maalarcon@uc.cl, a su directora de tesis, Teresa Oteíza, cuyo número telefónico es (56-2)3547846 y su email moteizas@uc.cl, o al Comité de Ética Institucional de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Secretaria Académica Rosa María Lazo, cuyo número telefónico es (56-2)3547847 y su e-mail: rlazo@uc.cl, o podría escribirle a la dirección de A. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Facultad de Letras.

Yo_____(Nombre del/a profesor/a) Estoy de acuerdo en participar en los grupos focales para el estudio titulado: "**Interacción y negociación valorativa de Compromiso en clases de Lengua y Literatura de Educación Media: evolución en las etapas docente inicial, intermedia y avanzada"**.

Nombre del participante: Fecha:

_____

_____

ESTUDIANTE PARTICIPANTE INVESTIGADOR RESPONSABLE