

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MODOS SEMIÓTICOS Y GÉNEROS EN LA ENSEÑANZA DE
LENGUA Y LITERATURA EN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de
Estudios de Posgrado en Lingüística para optar al grado y título de
Maestría Académica en Lingüística

CAROL FLORES SOLANO










Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica
2019

Dedicatoria

Una parte de mi corazón siempre estará en el lago Todos los santos.

Agradecimientos

Mami y papi, muchas gracias por todo su amor. Son mi luz y mi fuerza. Vivo por ustedes y les agradezco su entrega inmensa, calidez y dedicación. Ustedes son TODO para mí y este es mi regalo.

Gracias a mi hermano Emmanuel Flores Solano, cédula          por ser la persona que más me aviva cuando estoy a punto de llorar. Y el que me hace llorar de risa. Gracias por compartir ADN conmigo.

Gracias infinitas a Gisela Alfaro, cuya actuación docente es la esencia de este trabajo. Sin su colaboración, nunca hubiese podido desarrollar mi proyecto. Gracias Gis, porque cuando todos los docentes se negaron a participar, usted sí estuvo a mi lado. Gracias, porque todos los años de tesis los pasamos juntas y porque usted está ahí en cada una de las páginas.

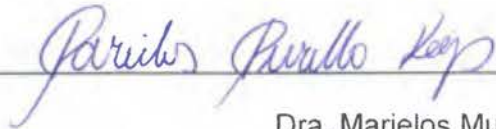
Gracias a Adrián Vergara Heidke, por creer en este proyecto y brindarme el acompañamiento necesario para hacerlo realidad. Gracias a Lucía Alvarado Cantero, Alberto Barahona Novoa, Ximena del Río Urrutia y Ericka Vargas Castro por sus valiosos consejos y retroalimentación, los cuales me permitieron afinar este estudio.

Gracias infinitivas a Dominique Manghi Harquín de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, cuya delicada orientación y amplia experiencia sustentaron este trabajo. Su gran conocimiento y pericia me mostraron un camino mucho más certero y fueron la base de estos resultados.

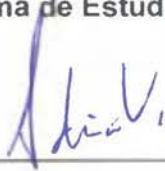
Gracias a Nancy Vera Moreira, Sandra Steffens Vera y a Jack, por haberme recibido en su casa. Su amor y recibimiento fueron vitales en esta investigación.

A Rocky, a Hasan y a Nila, los amo.

"Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Lingüística"



Dra. Marielos Murillo Rojas
Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado



Dr. Adrián Vergara Heidke
Director de Tesis



M.L. Alberto Barahona Novoa
Asesor



M.A. Ximena del Río Urruita
Asesora



M. L. Ericka Vargas Castro
Representante del Director
Programa de Posgrado en Lingüística



Carol Flores Solano
Candidata

Tabla de contenidos

Portada	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	ix
1. Introducción	1
2. Justificación	4
3. Planteamiento del problema	8
3.1. Pregunta de investigación	8
3.2. Objetivos.....	8
4. Estado de la cuestión	9
4.1. Estudios sobre multimodalidad y alfabetizaciones múltiples.....	9
4.2. Análisis multimodales de las interacciones de aula	14
4.2.1. Hallazgos multimodales en la enseñanza de la Historia	17
4.2.2. Hallazgos multimodales en la enseñanza de la Biología	25
4.2.3. Hallazgos multimodales en la enseñanza de la Matemática.....	29
4.3. Enseñanza multimodal de la escritura y la literatura.....	35
4.4. Hallazgos más importantes	40
5. Marco teórico	44
5.1. Semiótica social y multimodalidad.....	44
5.2. Principios semióticos.....	46
5.3. Representación y comunicación/diseño y retórica.....	49
5.4. La cuestión del significado en una teoría multimodal de la comunicación	51
5.4.1. Discurso	53
5.4.2. Diseño.....	55
5.4.3. Producción.....	70
5.4.4. Distribución	74
5.4.5. Modo.....	74
5.4.6. Texto multimodal.....	83
5.4.7. Medio.....	84
5.5. Actos de habla y actos semióticos.....	87
6. Metodología	102
6.1. Enfoque de la investigación: cualitativo.....	102
6.2. Método de investigación: estudio de caso.....	103
6.3. Tipo de investigación: descriptiva.....	104
6.4. Sujetos de estudio.....	104

6.5.	Corpus de investigación	107
6.6.	Técnicas de recolección de datos	108
6.7.	Análisis de los datos	110
6.8.	Operacionalización de las variables	112
6.8.1.	Discurso.....	112
6.8.2.	Género.....	113
6.8.3.	Modos.....	113
6.8.4.	Medios.....	115
6.9.	Tabulación de los datos.....	116
6.9.1.	Segmentación de discursos según unidades curriculares y sesiones.....	116
6.9.2.	Segmentación de sesiones en Actividades Típicas de Aula (ATA).....	117
6.9.3.	Segmentación de ATA en etapas.....	119
6.9.4.	Identificación de los géneros.....	120
6.9.5.	Análisis de las interacciones genéricas	121
6.9.6.	Transcripción de segmentos específicos.....	122
7.	Capítulo I: Géneros identificados en clases de lengua y literatura.....	133
7.1.	Géneros procedimentales cotidianos: trabajo de los estudiantes	138
7.2.	Géneros procedimentales cooperativos: revisión, entrevista y lectura en conjunto 145	
7.2.1.	Revisión.....	147
7.2.2.	Lectura en conjunto.....	155
7.2.3.	Entrevista escolar.....	162
7.3.	Géneros informativos: exposición docente	169
7.4.	Estructuras de actividades adicionales.....	176
7.4.1.	Resolver luego	176
7.4.2.	Demostración	179
7.4.3.	Recuento	182
7.4.4.	Anticipación.....	184
8.	Capítulo II: Metafunciones de los modos en clases de lengua y literatura.187	
8.1.	Géneros procedimentales	190
8.1.1.	Instrucciones.....	190
8.1.2.	Organización.....	195
8.1.3.	Núcleo de los géneros	204
8.1.4.	Últimas fases genéricas	209
8.2.	Géneros informativos	220
8.2.1.	Conocimientos previos.....	221

8.2.2.	Presentación del contenido	223
8.2.3.	Síntesis	232
8.3.	Hallazgos más importantes	238
9.	Capítulo III. Actos semióticos	240
9.1.	Coincidencia de modalidades en función de un mismo acto semiótico	243
9.1.1.	Actos comunicacionales asertivos aseverativos	243
9.1.2.	Actos interactivos confirmativos y expresivos positivos asentivos	246
9.1.3.	Actos comunicacionales asertivos descriptivos	253
9.1.4.	Actos interactivos asertivos asentivos	257
9.1.5.	Actos interactivos asertivos distintivos	259
9.1.6.	Actos interactivos directivos interrogativos	263
9.1.7.	Actos interactivos directivos conminatorios	265
9.1.8.	Actos interactivos directivos prohibitivos	269
9.1.9.	Actos interactivos directivos admonitorios	272
9.1.10.	Actos interactivos expresivos negativos inculpatorios e interactivos asertivos argumentativos	274
9.1.11.	Actos interactivos asertivos responsivos	276
9.2.	Modalidades articuladas que efectúan actos semióticos distintos	278
9.3.	Un mismo acto semiótico, con variaciones en la configuración de los modos	287
9.3.1.	Interactivo directivo interrogativo	288
9.3.2.	Acto interactivo directivo conminatorio	290
9.3.3.	Actos comunicacionales asertivos descriptivos	292
9.3.4.	Acto comunicacional asertivo aseverativo	294
9.3.5.	Acto interactivo directivo prohibitivo	296
9.4.	Hallazgos más importantes	300
10.	Discusión	302
11.	Conclusiones	311
12.	Limitaciones	322
13.	Recomendaciones	323
14.	Referencias bibliográficas	324
15.	Anexos	333
15.1.	Consentimientos y asentimientos para participantes	333
15.1.1.	Consentimiento informado para docente	333
15.1.2.	Consentimiento informado para padres de familia	339
15.1.3.	Asentimiento para menores de 18 años	343
	344

15.2.	Cuadros comparativos generales de contenidos curriculares y sesiones.....	345
15.2.1.	Cuadro comparativo general de contenidos curriculares de lengua y sus respectivas sesiones	345
15.2.2.	Cuadro comparativo general de contenidos curriculares de literatura y sus respectivas sesiones	347
15.3.	Visualizaciones multimodales	349
15.3.1.	Visualizaciones multimodales en clases de lengua.....	349
15.3.2.	Visualizaciones multimodales en clases de literatura.....	368
15.4.	Análisis de los géneros identificados en clases de lengua y literatura	393
15.4.1.	Géneros identificados en clases de lengua.....	394
15.4.2.	Géneros identificados en clases de literatura	437
15.5.	Transcripciones multimodales.....	473
15.5.1.	Transcripción Clase 4. Lengua. Género: Trabajo de los estudiantes .	473
15.5.2.	Transcripción Clase 3. Literatura. Género: Exposición docente	487
15.5.2.2.	Presentación del contenido (08:10 – 08:10)	492

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar el empleo de recursos semióticos en diferentes géneros, en la enseñanza de contenidos de lengua y literatura por parte de una docente de secundaria. Para ello, parte de los fundamentos teóricos de la semiótica social multimodal (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005; Kress et al, 2014) y describe de manera estructural y funcional los géneros instanciados y sus etapas, junto con los modos semióticos y sus metafunciones a lo interno de cada una de las fases genéricas. Además, reelabora la noción de actos de habla (Searle, 1995a) y propone una clasificación, en términos de actos semióticos, de los ensambles multimodales identificados dentro de los géneros más representativos.

Dentro del contexto costarricense, este estudio es el primero en analizar, desde la perspectiva de la semiótica social multimodal (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001, Van Leeuwen, 2005; Kress et al, 2014), la semiosis en la enseñanza de contenidos de lengua y literatura. En el contexto de América Latina, si bien existen estudios que realizan análisis multimodales de la interacción de clase, se centran en asignaturas distintas de las estudiadas en esta investigación, a saber: historia (Manghi, 2013a; Manghi & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014).; biología (Manghi, 2013a, 2013b; Manghi & Cordova, 2011); matemática (Manghi, 2010; Manghi, 2013c) y educación especial (Haquin, Pérez, Zamora, Pastene, & Letelier, 2014; Pastene, Pérez & Haquin, 2017). Esta investigación es de enfoque cualitativo y corresponde a un estudio de caso. Analiza como texto multimodal la actuación docente de una profesora de español, que enseña al único grupo de octavo nivel del Colegio Internacional Canadiense. El corpus está constituido por las grabaciones de video de cuatro *unidades curriculares* de la asignatura de español y sus correspondientes *sesiones* (Sánchez et al, 2008).

Los resultados indican la presencia de cinco géneros para la asignatura de español: *trabajo de los estudiantes, revisión, lectura en conjunto, entrevista escolar y exposición docente*. Las modalidades analizadas – oralidad, escritura, gestos, movimientos corporales y desplazamiento – se caracterizan por adoptar las funciones de las etapas que los *enmarcan* (Kress, 2010) y modelarlas según sus alcances de representación. Por este motivo, no fue posible asociar metafunciones inherentes a los modos, sino que estas deben determinarse en estricta relación con la naturaleza discursiva, rasgos interpersonales y semióticos de cada fase genérica en que se instancian. Finalmente, la naturaleza del contenido discursivo – sea de lengua o literatura – no presupone la realización de ciertos actos semióticos, sino que estos se correlacionan con las metafunciones semióticas de las fases en que toman lugar. Es decir, las etapas de los géneros determinan la ejecución de determinados tipos de actos, según estos últimos les correspondan estructural y funcionalmente.

Índice de tablas

Tabla 1. Corpus de investigación. Desglose de unidades curriculares, sesiones y tiempo de grabación.	108
Tabla 2. Correspondencias entre categorías de análisis metodológico y variables de investigación.	112
Tabla 3. Cuadro comparativo general de contenidos curriculares y sus respectivas sesiones.	117
Tabla 4. Ejemplo de segmentación de la interacción pedagógica en ATA. Tomado de pág 354.	118
Tabla 5. Géneros y frecuencia de instanciación según contenido curricular.	123
Tabla 6. Ejemplo de transcripción. Tomado de pág 492.	127
Tabla 7. Ejemplo de correlación entre oralidad y modos específicos. Tomado de pág 478.	128
Tabla 8. Ejemplo de columna de acto semiótico, temporal y modalmente extendido. Tomado de pág 478.	130
Tabla 9. Preparación de condiciones semióticas para actividades posteriores en el género. Tomado de pág 478.	132
Tabla 10. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género <i>trabajo de los estudiantes</i>	143
Tabla 11. Metafunciones por etapas del género <i>trabajo de los estudiantes</i>	144
Tabla 12. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género <i>revisión</i> . ..	153
Tabla 13. Metafunciones por etapas del género <i>revisión</i>	154
Tabla 14. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género <i>lectura en conjunto</i>	160
Tabla 15. Metafunciones por etapas del género <i>lectura en conjunto</i>	161
Tabla 16. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género <i>entrevista escolar</i>	167
Tabla 17. Metafunciones por etapas del género <i>entrevista escolar</i>	168
Tabla 18. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género <i>exposición docente</i>	174
Tabla 19. Metafunciones por etapas del género <i>exposición docente</i>	175
Tabla 20. Metafunciones de la estructura de actividad <i>resolver luego</i>	177
Tabla 21. Metafunciones semióticas de la escritura en el <i>resolver luego</i>	178
Tabla 22. Metafunciones semióticas de la oralidad en el <i>resolver luego</i>	179
Tabla 23. Metafunciones de la estructura de actividad <i>demostración</i>	180
Tabla 24. Metafunciones semióticas de la oralidad, gestos y movimientos corporales en la <i>demostración</i> . ..	181
Tabla 25. Metafunciones de la estructura de actividad <i>recuento</i>	183
Tabla 26. Metafunciones semióticas de la oralidad en el <i>recuento</i>	183
Tabla 27. Metafunciones de la estructura de actividad <i>anticipación</i>	185
Tabla 28. Metafunciones semióticas de la oralidad en la <i>anticipación</i>	186
Tabla 29. Géneros y etapas identificados en el corpus de investigación.	189

Tabla 30. Metafunciones de oralidad y gestos en géneros <i>trabajo de los estudiantes</i> y <i>lectura en conjunto</i>	191
Tabla 31. Metafunciones de oralidad y gestos en género <i>revisión</i>	192
Tabla 32. Metafunciones de oralidad y gestos en género <i>entrevista escolar</i>	193
Tabla 33. Metafunciones de movimientos corporales y desplazamiento en género <i>trabajo de los estudiantes</i>	196
Tabla 34. Metafunciones de movimientos corporales y desplazamiento en género <i>revisión</i>	198
Tabla 35. Metafunciones de oralidad y gestos en género <i>lectura en conjunto</i>	200
Tabla 36. Metafunciones de oralidad y gestos en género <i>entrevista escolar</i>	201
Tabla 37. Metafunciones de los movimientos corporales y gestos previamente a la fase de diálogo con el entrevistado, al efectuar <i>entrevista escolar diferida</i>	203
Tabla 38. Metafunciones de la escritura en género <i>trabajo de los estudiantes</i>	205
Tabla 39. Metafunciones de la escritura en género <i>entrevista escolar</i>	206
Tabla 40. Metafunciones de escritura, oralidad y gestos en género <i>lectura en conjunto</i>	207
Tabla 41. Metafunciones de escritura, oralidad y gestos, en las fases de revisión y verificación del trabajo en grupo, en los géneros <i>trabajo de los estudiantes</i> y <i>revisión</i> . Perspectiva de la audiencia.....	210
Tabla 42. Metafunciones de gestos y oralidad, en las fases de revisión y verificación del trabajo en grupo, en los géneros <i>trabajo de los estudiantes</i> y <i>revisión</i> . Perspectiva de la docente.....	212
Tabla 43. Metafunciones de oralidad y escritura, en la fase diálogo con el entrevistado, en el género <i>entrevista escolar</i> . Perspectiva de la audiencia.....	214
Tabla 44. Metafunciones adicionales para la escritura, relacionadas con tareas de representación asignadas durante la fase de diálogo con el entrevistado, en el género <i>entrevista escolar</i> . Perspectiva de la audiencia.....	216
Tabla 45. Metafunciones de los gestos en la fase de diálogo con el entrevistado, al efectuar <i>entrevista escolar presencial</i> . Perspectiva de la audiencia.....	217
Tabla 46. Metafunciones de los movimientos corporales en la fase de diálogo con el entrevistado, al efectuar <i>entrevista escolar diferida</i> . Perspectiva de la audiencia.....	218
Tabla 47. Metafunciones de la oralidad y los gestos en la fase de valoración personal, en el género <i>lectura en conjunto</i> . Perspectiva de la audiencia.....	219
Tabla 48. Metafunciones para oralidad y gestos en la fase de conocimientos previos, en género <i>exposición docente</i>	222
Tabla 49. Metafunciones para oralidad, gestos, escritura, movimientos corporales y desplazamiento en la fase de presentación del contenido, en género <i>exposición docente</i>	225
Tabla 50. Metafunciones para la escritura, movimientos corporales y desplazamiento en la fase de presentación del contenido, en género <i>exposición docente</i>	229
Tabla 51. Metafunciones para la imagen en la fase de presentación del contenido, en género <i>exposición docente</i>	231

Tabla 52. Metafunciones para la oralidad y los gestos en la fase de síntesis, en género <i>exposición docente</i> . Perspectiva de la audiencia.	233
Tabla 53. Metafunciones para la oralidad, gestos, escritura, desplazamiento y movimientos corporales en la fase de síntesis, en género <i>exposición docente</i> . Perspectiva de la docente.	235
Tabla 54. Síntesis de modos registrados según etapas genéricas.....	239
Tabla 55. Tipos de actos registrados en transcripciones.	241
Tabla 56. Actos comunicacionales asertivos aseverativos en la etapa presentación del contenido, en clases de literatura.....	244
Tabla 57. Actos comunicacionales asertivos aseverativos en la fase de instrucciones, en clases de lengua.....	245
Tabla 58. Asociación entre actos interactivos confirmativos y expresivos positivos asentivos en género <i>exposición docente</i> , en clases de literatura.	247
Tabla 59. Instanciación no característica de actos interactivos confirmativos en fase de presentación del contenido, en clases de literatura.	248
Tabla 60. Actos interactivos asertivos confirmativos característicos, en etapa instrucciones de lengua y presentación del contenido de literatura.....	250
Tabla 61. Actos interactivos expresivos positivos asentivos en etapa instrucciones de lengua y presentación del contenido de literatura.	251
Tabla 62. Acto comunicacional asertivo descriptivo en fase de conocimientos previos, en clases de literatura.....	253
Tabla 63. Asociación entre actos interactivos directivos conminatorios y actos interactivos descriptivos, en la etapa de instrucciones en clases de lengua.	255
Tabla 64. Actos interactivos asertivos asentivos en fase de instrucciones en clases de lengua y género <i>exposición docente</i> en clases de literatura.....	258
Tabla 65. Actos interactivos asertivos distintivos en fase de instrucciones en clases de lengua.....	259
Tabla 66. Actos interactivos asertivos distintivos en fase de instrucciones en clases de lengua. Énfasis gestual.....	260
Tabla 67. Instanciación atípica de los actos interactivos asertivos distintivos en etapa de instrucciones en clases de lengua.	261
Tabla 68. Actos interactivos asertivos distintivos en etapa de presentación del contenido, en clases de literatura.	262
Tabla 69. Actos interactivos directivos interrogativos en género <i>exposición docente</i> , en clases de literatura.....	264
Tabla 70. Actos interactivos directivos conminatorios en etapa de conocimientos previos, en clases de literatura.....	266
Tabla 71. Actos interactivos directivos conminatorios en etapa de instrucciones, en clases de lengua.....	268
Tabla 72. Actos interactivos directivos prohibitivos en etapa de instrucciones, en clases de lengua.	269

Tabla 73. Actos directivos prohibitivos con movimientos corporales, en etapa de instrucciones en clases de lengua.	271
Tabla 74. Actos interactivos directivos admonitorios en la fase de presentación del contenido, en clases de literatura.	272
Tabla 75. Actos interactivos expresivos negativos inculpatorios e interactivos asertivos argumentativos, en etapa de instrucciones en clases de lengua.	275
Tabla 76. Actos interactivos asertivos responsivos en etapa de instrucciones en clases de lengua.	277
Tabla 77. Disociación entre oralidad, escritura y sistema accional, en género <i>exposición docente</i> en clases de literatura.	279
Tabla 78. Disociación entre oralidad y sistema accional, en fase de presentación del contenido en clases de literatura.	281
Tabla 79. Disociación entre oralidad y escritura, en fase de presentación del contenido en clases de literatura.	282
Tabla 80. Disociación entre oralidad y sistema accional, en fase de instrucciones en clases de lengua.	283
Tabla 81. Disociación entre oralidad y sistema accional, en fase de instrucciones en clases de lengua.	284
Tabla 82. Disociación oralidad y mirada en etapa de instrucciones, en clases de lengua.	286
Tabla 83. Acto interactivo directivo interrogativo con variaciones modales internas.	289
Tabla 84. Acto interactivo directivo conminatorio con variaciones modales internas.	291
Tabla 85. Acto interactivo comunicacional asertivo descriptivo con variaciones modales internas.	293
Tabla 86. Acto comunicacional asertivo aseverativo con variaciones modales internas.	295
Tabla 87. Acto interactivo directivo prohibitivo con variaciones modales internas.	297
Tabla 88. Síntesis de actos semióticos y modalidades asociadas.	301

Lista de cuadros

Cuadro 1. Géneros identificados en clases de lengua y literatura.....	393
Cuadro 2. Género Trabajo de los estudiantes 1. Clases de lengua.....	394
Cuadro 3. Género Trabajo de los estudiantes 2. Clases de lengua.....	396
Cuadro 4. Género Trabajo de los estudiantes 3. Clases de lengua.....	398
Cuadro 5. Género Trabajo de los estudiantes 4. Clases de lengua.....	400
Cuadro 6. Género trabajo de los estudiantes 5. Clases de lengua.....	402
Cuadro 7. Género Trabajo de los estudiantes 6. Clases de lengua.....	405
Cuadro 8. Género Trabajo de los estudiantes 7. Clases de lengua.....	408
Cuadro 9. Género Revisión 1. Clases de lengua.....	411
Cuadro 10. Género Revisión 2. Clases de lengua.....	414
Cuadro 11. Género Entrevista escolar 1. Clases de lengua.....	417
Cuadro 12. Género Entrevista escolar 2. Clases de lengua.....	421
Cuadro 13. Género Entrevista escolar 3. Clases de lengua.....	424
Cuadro 14. Género Exposición docente 1. Clases de lengua.....	428
Cuadro 15. Género Exposición docente 2. Clases de lengua.....	431
Cuadro 16. Género Exposición docente 3. Clases de lengua.....	434
Cuadro 17. Género Trabajo de los estudiantes 1. Clases de literatura.....	437
Cuadro 18. Género Trabajo de los estudiantes 2. Clases de literatura.....	439
Cuadro 19. Género Trabajo de los estudiantes 3. Clases de literatura.....	442
Cuadro 20. Género Trabajo de los estudiantes 4. Clases de literatura.....	446
Cuadro 21. Género Trabajo de los estudiantes 5. Clases de literatura.....	449
Cuadro 22. Género Lectura en conjunto 1. Clases de literatura.....	453
Cuadro 23. Género Lectura en conjunto 2. Clases de literatura.....	456
Cuadro 24. Género Lectura en conjunto 3. Clases de literatura.....	459
Cuadro 25. Género Exposición docente 1. Clases de literatura.....	463
Cuadro 26. Género Exposición docente 2. Clases de literatura.....	464
Cuadro 27. Género Exposición docente 3. Clases de literatura.....	466
Cuadro 28. Género Exposición docente 4. Clases de literatura.....	469

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Integración de categorías teóricas: la enseñanza como práctica social. Fuente: elaboración propia.....	51
Ilustración 2. Disposición espacial del salón de clases y posición de la cámara durante las grabaciones.....	109
Ilustración 3. Resolver luego. Género entrevista escolar.....	425
Ilustración 4. Diagrama en la pizarra. Género exposición docente.....	429

1. Introducción

En la actualidad, las prácticas sociales incorporan, cada vez con mayor frecuencia, nuevos modos semióticos en su realización, debido a la mayor cantidad de recursos disponibles y a su consecuente diversificación, que las vuelve semióticamente mucho más complejas (Kress; 2010; Van Leeuwen; 2005; Kress & Van Leeuwen, 2001). Dentro de este cambio en los paradigmas de significación (Kress, 2010), la multimodalidad emerge como una nueva perspectiva de análisis, que llama la atención sobre los múltiples recursos de creación de significados – *modos* – empleados en los procesos de *comunicación y representación* de los productos y eventos semióticos (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005; Kress et al, 2014).

En contextos escolares, la multimodalidad dirige la mirada hacia los múltiples recursos de creación de significados disponibles en el aula, a partir de los cuales se realiza la representación y comunicación del conocimiento escolar (Kress, 2010; Kress et al, 2001). Esta visión estudia los potenciales de significado de los diversos modos que intervienen en la mediación y resalta la agentividad semiótica de los participantes con el fin de modelar los significados escolares (Kress et al, 2001). De esta manera, advierte sobre la naturaleza multimodal del conocimiento y de la mediación docente, así como las particularidades de cada uno de los modos en la construcción de los contenidos (Manghi, 2011).

Desde la perspectiva multimodal, los significados producidos mediante recursos distintos de la lengua se dejan de concebir de manera marginal, como un tipo de duplicación de los elaborados por medios lingüísticos. Si bien ambos se encuentran enlazados, aquellos producidos por otras modalidades son distintos y en sí mismos relevantes para la semiosis (Kress, 2010). De hecho, la lengua, ya sea oral o escrita, se percibe, cada vez con mayor frecuencia, como ancilar a otros modos. Esta puede concebirse ahora como “extra visual” o “extra gestual”, cuando, anteriormente, lo visual y lo gestual podían ser considerados como la dimensión “no verbal, “extralingüística” o “paralingüística” de la comunicación (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005).

Esta investigación tiene como objetivo analizar el empleo de modos semióticos en diferentes géneros, en la enseñanza de contenidos de lengua y literatura por parte de una docente de secundaria en el Colegio Internacional Canadiense, con el fin de identificar posibles diferencias o correlaciones entre géneros, los recursos semióticos asociados y los contenidos curriculares construidos. Pretende evidenciar la naturaleza multimodal del conocimiento lingüístico y literario, de la mediación docente en la enseñanza, y los aportes semióticos de cada uno de los modos en los procesos de representación y comunicación. Además, busca visibilizar la contribución de otras modalidades distintas de la lengua al construir los discursos escolares.

Este estudio cobra especial importancia dentro del contexto costarricense, pues es el primero que se encarga de analizar, desde la perspectiva multimodal, la semiosis en clases de español de secundaria. Anteriormente a este trabajo, no se encontraron investigaciones que consideraran los fundamentos de la semiótica social multimodal (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005; Kress et al, 2014) para el análisis de la interacción de aula ni ofrecieran resultados sobre géneros o modalidades, en esta u otras asignaturas. La relevancia de este trabajo radica en que permite solventar este faltante, al proveer una descripción semiótica – y no solo lingüística – de los procesos de mediación.

En el contexto de América Latina, esta investigación es relevante ante la carencia de estudios que analicen, desde el enfoque multimodal, la semiosis en la enseñanza de lengua y literatura. Si bien existen trabajos en el nivel de secundaria que describen desde esta perspectiva la interacción de clase, se centran en asignaturas distintas de las estudiadas en esta investigación, a saber: historia (Manghi, 2013a; Manghi & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014); biología (Manghi, 2013a, 2013b; Manghi & Cordova, 2011); matemática (Manghi, 2010; Manghi, 2013c) y educación especial (Haquin, Pérez, Zamora, Pastene, & Letelier, 2014; Pastene, Pérez & Haquin, 2017). Esta investigación es de interés, pues contribuye a la caracterización de la semiosis en una asignatura distinta y amplía los hallazgos sobre los géneros y modalidades identificados en estos trabajos previos, en otras disciplinas escolares.

El documento se divide de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta la justificación del estudio y el planteamiento del problema. Luego, se ubica el estado de la cuestión, que discute los hallazgos más pertinentes al revisar investigaciones multimodales de la interacción de clase en secundaria o estudios desde este enfoque para la enseñanza de la lengua y literatura. Seguidamente, se presenta el marco teórico, que explica las bases teóricas de la semiótica social multimodal (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001, Van Leeuwen, 2005) y sus categorías semióticas y discursivas. La sección de metodología describe los sujetos de estudio, y los niveles macro y micro (Kress, 2010) empleados para analizar, multimodalmente, la interacción de clase. Además, explica los criterios para la selección de segmentos específicos del corpus y su sistema de transcripción.

El apartado de resultados desarrolla de forma exhaustiva los hallazgos de esta investigación. Estos se dividen en tres capítulos: (1) los géneros identificados, (2) las metafunciones de los modos en cada etapa genérica y (3) la clasificación de los actos semióticos. La discusión pone en diálogo estos datos con los resultados identificados en los antecedentes. En las conclusiones, se recapitulan los descubrimientos más relevantes, se presentan las limitaciones del estudio y proyecciones para futuros investigadores. En la sección de anexos, se adjuntan los cuadros comparativos de las sesiones de clase, las visualizaciones multimodales, el análisis de las interacciones y las transcripciones, todos los cuales respaldan los hallazgos de esta investigación.

2. Justificación

Tradicionalmente, los estudios en lingüística han consolidado la lengua como el único y principal recurso de representación, debido a su pertinencia histórica para la jerarquización laboral y su predominancia en la producción del conocimiento (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001). Esta visión ha impedido formular preguntas que cuestionaran su antonomasia y relativizaran sus posibilidades respecto de otros sistemas comunicativos: ¿qué otros medios de creación de significados existen además de la lengua?, ¿cómo son, para qué pueden utilizarse, qué pueden hacer estos recursos? (Kress, 2010).

En la actualidad, con las modificaciones en las prácticas sociales (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001), emergen interrogantes en torno la naturaleza de la lengua y sus alcances de representación, en relación con las posibilidades de significado de otros recursos semióticos antes desapercibidos. La multimodalidad desvía el foco de atención de la lengua como recurso central y dominante, completamente capaz de expresar todos los significados, y la ubica como *uno entre otros* para la semiosis (Kress, 2010, p.79) De esta forma, subraya que el modo lingüístico posee tanto potenciales como limitaciones (Kress, 2010), las cuales son capaces de suplir otros modos. En palabras de Kress:

“La lengua”, que se había visto como el medio completo de expresión, como el cimiento de la racionalidad, suficiente para todo aquello que podría ser hablado, escrito, pensado, sentido y soñado (Eco, 1979) se concibe ahora como un medio parcial para hacerlo” (Kress, 2010, p.84, traducción propia).

Esta relativización de su papel implica asumir una *visión satelital de la lengua* (Kress, 2010), según la cual, esta última no constituye el medio principal ni absoluto para la semiosis. Su preminencia social y funcional se observan desde una nueva mirada, que los cuestiona y equilibra frente a los alcances de significación que visibilizan modos distintos. Esta *visión satelital* la observa como parte de un universo semiótico más amplio, compuesto también otros recursos (Kress, 2010). Dentro de este panorama, el sistema lingüístico es tan solo una parte del todo.

En contextos escolares, la visión multimodal se enfoca en estudiar los potenciales de significado de los diversos recursos semióticos empleados en la enseñanza. Así, permite reconocer la naturaleza multimodal del conocimiento y de la mediación docente, así como las particularidades de cada uno de los modos en la representación y la comunicación (Manghi, 2011). Desde la visión multimodal, los distintos recursos modelan, de forma variada, el conocimiento que representan. Por esta razón, cada modo influye, directamente, en la manera en que se concibe e interpreta ese último. Es decir, la existencia de distintos modos supone consecuencias ontológicas y epistemológicas (Kress, 2010), ya que su selección interviene en la forma en que se construye la realidad.

Tomar conciencia sobre la multiplicidad de recursos semióticos y sus efectos en la representación evidencia que el conocimiento *se construye* y no simplemente existe como un hecho dado. Se modela *semióticamente*, de acuerdo con los recursos de creación de significados disponibles y, *retóricamente*, en relación con sus intereses de un diseñador y la audiencia a la cual destina este conocimiento. El docente construye epistemológicamente los contenidos curriculares desde una posición retórica específica, a partir de las decisiones semióticas y escogencias modales para representarlos en el contexto de clase, y en las formas de interacción y relaciones de poder particulares con el fin de comunicarlos.

En otras palabras, ni la naturaleza de los contenidos curriculares es únicamente lingüística ni la mediación docente se efectúa, en exclusiva, por este medio. La *representación* constituye un fenómeno inherentemente multimodal, al igual que lo es la construcción de los discursos de clase, los cuales se elaboran a través de los múltiples sistemas semióticos disponibles en el aula (Kress et al, 2014). La multimodalidad conlleva una perspectiva también multimodal del contenido curricular y de la actuación docente – como texto multimodal –, que subraya la multiplicidad de modos que se combinan y configuran en la mediación (Kress et al, 2014).

Dentro del contexto costarricense, esta investigación es especialmente relevante, pues es la primera que se encarga de analizar, desde la perspectiva de la semiótica social multimodal, la interacción en clases de español de secundaria. En Costa Rica no se

registraron estudios previos, para español u otras asignaturas, que efectuaran análisis semióticos a profundidad o caracterizaciones de esta naturaleza sobre los géneros en la interacción y las modalidades asociadas. Este trabajo permite contribuir a este faltante, al proveer una descripción semiótica – y no solo lingüística – de los procesos de significación que ocurren durante la mediación escolar.

En el ámbito de América Latina, esta investigación cobra importancia ante la carencia de estudios que analicen, desde el enfoque multimodal, la semiosis en la enseñanza de lengua y literatura. Si bien existen trabajos en el nivel de secundaria, estos se centran en asignaturas distintas de las estudiadas en esta investigación, a saber: historia (Manghi, 2013a; Manghi & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014).; biología (Manghi, 2013a, 2013b; Manghi & Cordova, 2011); matemática (Manghi, 2010; Manghi, 2013c) y educación especial (Haquin, Pérez, Zamora, Pastene, & Letelier, 2014; Pastene, Pérez & Haquin, 2017).

Aún más, varios estudios en Latinoamérica no analizan multimodalmente la interacción de clase, sino que proponen desafíos para la aplicación de este enfoque en el ámbito pedagógico (Manghi, 2011) o analizan desde la perspectiva multimodal los materiales didácticos empleados en la enseñanza (Manghi & Haas, 2012; Badillo & Manghi, 2012; Córdova & Manghi, 2012; Altamirano, Godoy, Manghi & Soto, 2014; Manghi, Torres, Urrutia, Martínez, Vega & Morales, 2016). Esta investigación es de interés, pues contribuye en el análisis de la semiosis en una asignatura distinta y amplía los hallazgos sobre los géneros y modalidades identificados en estos trabajos previos, en otras disciplinas escolares.

Por otro lado, este estudio permite suplir las tres limitaciones encontradas en las investigaciones sobre multimodalidad, en clases de lengua y literatura. En primer lugar, no concibe la multimodalidad como “una clase de textos”, caracterizados por la presencia de un mayor número de recursos semióticos (Bazalgette & Buckingham, 2013). Por el contrario, define este como un enfoque para el estudio de las prácticas sociales, que llama la atención sobre los múltiples recursos de creación de significados – *modos* – empleados en los procesos de *representación* y *comunicación* de los eventos

y productos semióticos (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress et al, 2014, Van Leeuwen, 2005).

En segundo lugar, la multimodalidad en contextos escolares no se define como una práctica que incorpora el uso de las nuevas tecnologías, aun cuando si se relacione con las posibilidades semióticas que estas ofrecen (Denning et al, 2006; Jewitt, 2011; Elliott-Johns, 2011; Dalton, 2012; Edwards – Groves, 2012; Signes, 2014; Barra & Muñoz, 2013; Darrington & Dousay, 2012; Gilakjani, 2011, Howell, 2015). Esta investigación afirma que tanto la construcción del conocimiento escolar como la mediación docente son multimodales, aunque no recurran al medio tecnológico y “se limiten” a las posibilidades semióticas de la materialidad del cuerpo, a través de otros recursos, por ejemplo: las inflexiones de la voz, gestos, movimientos corporales, postura, desplazamientos, proxémica, etc (Kress et al, 2014).

En tercer lugar, esta investigación sostiene que la multimodalidad es más que una propuesta pedagógica para el diseño de actividades didácticas, si bien puede utilizarse como una opción para plantear dinámicas de clase que integren mayor cantidad modalidades (Archer, 2010; Elliott-Johns, 2011; Edwards – Groves, 2012; Dalton, 2012; Signes, 2012; Beavis, 2013; Darrington & Dousay, 2012; Howell, 2015). La multimodalidad consiste en una mirada de análisis para los procesos de significación a lo interno de una cultura, que puede aplicarse para el estudio de los recursos semióticos y de las interacciones en contextos de enseñanza (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress et al, 2014, Van Leeuwen, 2005).

3. Planteamiento del problema

3.1. Pregunta de investigación

¿Qué modos semióticos y géneros emplea una docente de español de secundaria, con el fin de enseñar los contenidos de lengua y literatura a alumnos de octavo año en el Colegio Internacional Canadiense?

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo general

Analizar el empleo de modos semióticos en diferentes géneros en clases de lengua y literatura por parte de una docente de secundaria en el Colegio Internacional Canadiense, con el fin de identificar posibles regularidades o diferencias en la instanciación de los contenidos curriculares entre ambos tipos de clases.

3.2.2. Objetivos específicos

1. Describir los géneros mediante los cuales se construyen los contenidos curriculares en clases lengua y de literatura.
2. Identificar las funciones de los modos semióticos empleados predominantemente para cada género y sus etapas, en clases de lengua y de literatura.
3. Clasificar los actos semióticos instanciados en los géneros más representativos, durante la modelación de los contenidos curriculares de lengua y de literatura.

4. Estado de la cuestión

Este apartado discute los hallazgos más pertinentes encontrados al revisar investigaciones sobre multimodalidad en la enseñanza de lengua o literatura. Se analizaron investigaciones de los últimos diez años, en las cuales se buscaron aportes relevantes sobre la enseñanza multimodal de contenidos lingüísticos y literarios en el nivel de secundaria o análisis de la actuación multimodal de los docentes durante sus prácticas pedagógicas. Los estudios se organizaron en los siguientes tres ejes temáticos distintos, según los resultados:

1. Multimodalidad y alfabetizaciones múltiples: investigaciones que problematizan una nueva concepción de alfabetización a partir de la perspectiva multimodal e implementan la noción de alfabetizaciones múltiples.
2. Análisis multimodales de las interacciones de aula: estudios que analizan, desde el enfoque multimodal, la interacción de clase y la actuación docente, no obstante, en las asignaturas de Historia, Biología y Matemática.
3. Enseñanza multimodal de la escritura y la literatura: investigaciones que no analizan multimodalmente la interacción en la clase de español, no obstante, proponen abordajes didácticos multimodales para la enseñanza de la escritura y la literatura.

4.1. Estudios sobre multimodalidad y alfabetizaciones múltiples

Este grupo de estudios tiene como hito contextualizar el nacimiento del enfoque multimodal, el cual sitúan en el auge de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), y los cambios en los modos de representación del conocimiento y las prácticas sociales que implican el uso de las tecnologías (Kress, 2003; Bezemer & Kress, 2008; Jewitt, 2008).

Según estos estudios, dos cambios en el panorama de la comunicación afectan el concepto de alfabetización y ocasionan el surgimiento del de alfabetizaciones múltiples (Jewitt, 2008). En primer lugar, el incremento en la importancia de diversidad lingüística y cultural en la economía global (Jewitt, 2008). En segundo, la complejidad de los textos, los cuales no solamente comprenden elementos lingüísticos, sino formas multimodales de representación y comunicación; particularmente aquellos producidos mediante las nuevas tecnologías (Jewitt, 2008; Bezemer & Kress, 2008).

En términos más amplios, los alcances generados por los recursos tecnológicos suponen dos modificaciones fundamentales en la producción de significados contemporáneas: el paso de la escritura como modo predominante de representación hacia la imagen y el paso del libro como medio de representación hacia la pantalla (Kress, 2003). En breve, en las prácticas sociales de la actualidad, ocurre un cambio del modo escrito y medio impreso, hacia el modo visual y medio digital (Bezemer & Kress, 2008).

En relación con la multimodalidad, estos estudios exploran las posibilidades de alfabetización que surgen al reconfigurar los recursos semióticos en ensambles multimodales. La representación multimodal y la globalización brindan nuevas bases para recombinar y reelaborar los géneros discursivos y los modos semióticos, los cuales se personalizan, apropian y reelaboran en lugares de trabajo, comunidades e instituciones (Jewitt, 2008) Además, las condiciones para los recursos y diseños disponibles son dinámicas, y las herramientas para distribuir, transformar y redistribuir estos recursos y diseños están en desarrollo y transición (Jewitt, 2008).

En registros escolares, la conciencia sobre la naturaleza multimodal de la comunicación y de las interacciones sociales, junto con el carácter multimodal de los textos y prácticas semióticas, exige desarrollar en los estudiantes y el profesorado las competencias para crear, interpretar y criticar estos textos dentro de los marcos culturales que los albergan. En otras palabras, la *multimodalidad* en un contexto educativo exige incorporar el concepto de *alfabetizaciones múltiples*. Este último justifica el vínculo entre multimodalidad y educación, pues comprende el aprendizaje de las formas multimodales de representación y comunicación de los discursos.

Las investigaciones sobre multimodalidad en contextos escolares en América Latina (Manghi, 2011; Manghi, 2013a; Manghi, & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013b; Manghi, 2013c; Manghi, 2010) parten del concepto de alfabetizaciones múltiples, con el propósito de desarrollar análisis multimodales de los procesos de enseñanza de disciplinas específicas. Su aporte más relevante supone consideraciones sobre dicha noción en asignaturas concretas – Historia, Biología y Matemática – y su aplicación al ámbito pedagógico. Desde este enfoque, caracterizan la enseñanza del discurso científico y el aprendizaje como procesos de alfabetización múltiple inherentemente multimodales.

Para estas investigaciones (Manghi, 2013a; Manghi, & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013b; Manghi, 2013c; Manghi, 2010), las alfabetizaciones múltiples constituyen un proceso de aprendizaje de la diversidad de formas de representar y comunicar dentro de la escuela, según las disciplinas específicas (New London Group, 2000; Manghi, 2011). Este término amplía el foco de la enseñanza desde el dominio de la lengua hacia el reconocimiento de otros recursos semióticos involucrados en la representación y comunicación, a lo interno de las comunidades (New London Group, 2000; Manghi, 2011).

Por lo tanto, las alfabetizaciones múltiples se caracterizan por desarrollar habilidades de naturaleza multimodal, pues el aprendizaje incluye construir un repertorio vasto de herramientas comunicativas y, más ampliamente, herramientas semióticas para la modelación de los discursos (Manghi, 2011; Manghi, 2013a, 2013c). Además, tiene consecuencias en la formación de profesores y en el diseño curricular de los programas y etapas escolares (Christie, 2005; Martin, 2007; Manghi, 2010; Manghi, 2011).

En estas investigaciones (Manghi, 2013a; Manghi, & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013b; Manghi, 2013c; Manghi, 2010), el concepto de alfabetizaciones múltiples se adopta – y ramifica – en dos perspectivas distintas: social y semiótica. Respecto de la primera, ser alfabetizado trasciende el sentido instrumental – emplear académicamente el código oral y escrito – y comprende la posibilidad de usar la lectura y escritura para participar en el mundo

social, involucrarse en eventos valorados culturalmente y relacionarse con otros sujetos (Manghi, 2013a, 2013c; Heath, 1983).

En cuanto a la perspectiva semiótica, estos estudios cuestionan el estatus de la lengua escrita como recurso exclusivo mediante el cual se lleva a cabo el aprendizaje de los conocimientos (Kress & Van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2008) y amplían la definición tradicional de alfabetización. Esta se define como una práctica comunicativa, que abarca el aprendizaje a partir diversos recursos semióticos combinados en función de un significado global (Kress, 2010; O'Halloran & Smith, 2012).

La noción de alfabetizaciones múltiples permite a estas investigaciones (Manghi, 2013a; Manghi, & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013b; Manghi, 2013c; Manghi, 2010) explorar dos factores asociados a la producción multimodal del conocimiento en ámbitos escolares. En primer lugar, la enseñanza de una asignatura consiste también en la enseñanza de sus convenciones de comunicación y representación. Como resultado, para pertenecer a ella – dar cuenta de su dominio del conocimiento –, los estudiantes deben adaptarse no solo a sus rutinas de actividades y contenido curricular, sino a sus formas semióticas de representar y comunicar, legitimadas y particulares para cada ámbito del conocimiento (Christie, 2005; Christie & Derewianka, 2010, Manghi, 2011).

En segundo lugar, alfabetizarse requiere modelar el aprendizaje de unas prácticas semióticas específicas diseñadas para cada materia, las cuales incluyen: hablar, escribir, realizar esquemas, fórmulas, manipular objetos, interpretar diagramas, mapas, etc. (Manghi, 2013a; 2013c; Veel, 1997). La función del docente consiste en lograr que las formas de creación de significado de sus alumnos se acerquen a dicha configuración semiótica esperada, reconocida científicamente para cada área. Por lo tanto, su papel no se restringe únicamente a la mediación curricular, sino que concierne el *aprendizaje de la comunicación* en clase (Manghi, 2011): “deben enseñar no solo el conocimiento de la disciplina sino, también, la forma apropiada de representarla y comunicarla, es decir, su discurso” (Manghi, 2013c, p.3).

Debido a la pertinencia de la noción de alfabetización múltiple en el ámbito escolar y su vínculo con el enfoque multimodal, algunos estudios (Manghi, 2011) enfatizan las

repercusiones de este último para la alfabetización multimodal en la escuela y para la atención a la diversidad en el aula. Además, señalan puntos de encuentro entre la perspectiva multimodal, la semiótica social, la psicología sociohistórica (Vygotsky, 1995) y aprendizaje sociocultural de cognición situada (Lave, 1991). Estos vínculos defienden la aplicación de los dos primeros en contextos escolares y su aprovechamiento como herramientas de análisis y mejoramiento de las interacciones de clase.

Por otra parte, otros trabajos (Manghi, 2011) consiguen identificar al menos tres desafíos que acarrea la multimodalidad al implementarse al análisis de las prácticas escolares. En primer lugar, requiere indagar con mayor detalle los potenciales de significado de los recursos que se emplean en la mediación y determinar el papel de los modos semióticos articulados en los ensambles. En segundo lugar, es necesario para fomentar el acceso al conocimiento de formas diversas, según las características de cada estudiante y la naturaleza topológica o tipológica de los discursos (Lemke, 1998). Finalmente, este enfoque permite enriquecer las definiciones de lectura y escritura, debido a que cuestiona la hegemonía de la lengua y sugiere la necesidad de alfabetizarse respecto de otras modalidades de comunicación.

En breve, las investigaciones en América Latina (Manghi, 2011; Manghi, 2013a; Manghi, & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013b; Manghi, 2013c; Manghi, 2010) describen las alfabetizaciones múltiples como procesos de aprendizaje multimodales, los cuales requieren la apropiación de prácticas semióticas y comunicativas que trascienden la lengua oral y escrita – la noción tradicional del alfabeto –. Proponen que los significados se construyen a partir de la articulación de un repertorio de recursos semióticos, entre los cuales destacan la lengua, el simbolismo matemático y una variedad de presentaciones visuales y gráficas de procesos históricos y entidades naturales (Manghi, 2011, Manghi, 2013a, 2013c; Lemke 1998, O'Halloran, 2005). Así, los procesos de enseñanza deben describirse y – aún más – atender los potenciales de significación de dichas modalidades en la construcción de los discursos escolares.

4.2. Análisis multimodales de las interacciones de aula

Las investigaciones de este apartado tuvieron como objetivo describir multimodalmente los principales géneros empleados en la enseñanza de clases de Historia (Manghi, 2013a, 2013b; Manghi & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014), Biología (Manghi, 2013a; 2013b, Manghi & Córdova, 2011) y Matemática (Manghi, 2013c; Manghi, 2010), junto con las combinaciones modales recurrentes que despliegan en su instanciación. Todas ellas desarrollan estudios de caso múltiples de tipo cualitativo. El corpus está conformado por grabaciones en video de dos a tres profesores por cada asignatura, quienes imparten sus lecciones a una población de primer año de educación media, en colegios particulares subvencionados de la V Región en Chile.

Estos estudios parten de la existencia de procesos de recontextualización de los discursos científicos primarios, los cuales se reconstruyen cuando son llevados al ámbito pedagógico (Bernstein, 1990). Para ello, consideran los principios de la teoría de la semiótica social (Halliday, 1982; Hodge & Kress, 1988; van Leeuwen, 2005), según los cuales los profesores son usuarios de sistemas semióticos y emplean los diferentes recursos disponibles con el objetivo de construir relaciones lógicas entre entidades abstractas (Halliday & Martin, 1993), según la naturaleza del conocimiento acumulado en cada disciplina – historia (Martin et al., 2010) o biología (Halliday & Martin, 1993) o Matemática (Lemke, 1998; Duval, 2000; O' Halloran, 2005, 2007) –

Para el análisis de las interacciones, las investigaciones de este grupo recurrieron a tres perspectivas teóricas complementarias: la semiótica social (Hodge & Kress, 1988; Kress, 2010), la lingüística sistémico-funcional (LSF) (Halliday, 1985) y la perspectiva multimodal sobre la representación y la comunicación (Kress & van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2009). En concordancia, emplearon como herramientas teóricas la semántica del discurso (Martin & Rose, 2006), las metafunciones ideacionales e interpersonales de creación de significados (Halliday, 1982) y la gramática visual de Kress y Van Leeuwen (1996).

Como categorías teórico – metodológicas, destacan la noción de género, en tanto configuración social de significados con un propósito social (Martin & Rose, 2008; Martin, 2009), su tipología en contextos escolares (Martin & Rose; 2006; Christie &

Derwianka, 2010), la noción de género y macrogénero curricular (Christie, 2002). Además, en todos los estudios, se consideraron las variables de medios – cara a cara, el medio impreso y el medio electrónico – y modos semióticos (Kress & Van Leeuwen, 1996; Kress et al, 2001), los cuales se identificaron de manera independiente.

Para el análisis de los datos, las investigaciones emplearon dos niveles distintos (Manghi, 2010; Manghi, 2013a, 2013b; Manghi Badillo & Villacura, 2014). La primera es el *análisis macro o satelital del discurso* (Kress, Ogborn & Martins, 1998; Kress, 2010), que estudia el corpus desde el contexto, determina los patrones de significado y segmenta el texto en unidades mayores con sentido. La segunda es el *análisis micro o textual del discurso* (Martin, 2009; Kress, 2010), que constituye un acercamiento propiamente multimodal a las unidades mayores de sentido determinadas previamente. Este nivel explora las metafunciones de creación de significado – ideacional e interpersonal (Halliday, 1982) – y los ensambles semióticos concretos, en las transcripciones multimodales de la interacción de clase.

Con base en la noción de macrogénero (Christie, 2002), los corpus de investigación de cada asignatura se dividieron en *unidades curriculares*. Cada unidad curricular se consideró, desde la primera clase hasta la última, como una *unidad de significado*. Su instanciación total se dividió en los momentos didácticos: inicio, desarrollo y cierre. Luego, en cada uno de los segmentos, 1. se describieron las distintas interacciones empleadas para mediar los discursos 2. se identificaron los ensambles entre diferentes modos, así como las funciones semióticas de estos últimos 3. se detalló el empleo simultáneo de distintos medios y su asociación con diferentes modalidades para la construcción del significado.

Para analizar las secuencias de actividad dentro de cada momento didáctico, se recurrió a la noción de género (Martin & Rose, 2008). Este se definió como configuraciones de significado, orientadas hacia un propósito retórico específico y organizadas en etapas. El género se consideró como un proceso de significación cultural y social, y se analizó desde una visión multimodal (Kress & van Leeuwen, 2001), con el fin de identificar los recursos semióticos utilizados en cada una de sus fases y sus convenciones de significado en el ámbito pedagógico. Así, esta noción permitió dar cuenta de etapas en

la mediación con objetivos de representación y comunicación particulares, así como con recursos y medios característicos.

En estas investigaciones (Manghi, 2013a, 2013b; Manghi & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi, 2013a; 2013b, Manghi & Cordova, 2011; Manghi, 2013c; Manghi, 2010), como modos, además de la oralidad, se consideraron todos aquellos recursos semióticos que cumplieron propósitos de comunicación y representación de los discursos, por ejemplo: escritura, gestos, movimientos, esquemas, gráficos, fotos, dibujos, fórmulas, etc (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001). En concordancia, los estudios definieron como texto multimodal, "cualquier texto que significa a través de la interacción de más de un recurso, que puede ser definido independiente del medio – interacción cara a cara, impreso o electrónico – en el cual se distribuya" (Manghi, 2013, p. 10; Manghi, 2011).

Los discursos de los profesores se consideraron como textos multimodales y complejos, debido a que se construyen mediante múltiples recursos semióticos. Además, las investigaciones (Manghi, 2010; Manghi, 2013c) destacaron la naturaleza dinámica y construcción contingente del discurso escolar, la cual responde directamente a su instanciación a través de una interacción cara a cara. Es decir, la mediación en tiempo real y en presencia de los participantes le confiere un carácter altamente circunstancial a la modelación del contenido y a la articulación de modos y medios que lo representan. Por lo tanto, se opone a la mediación a través de textos estáticos impresos, como el manual escolar.

Al articular las categorías anteriores (Christie, 2002; Martin & Rose, 2008; Kress & van Leeuwen, 2001, Kress, 2010), las investigaciones de este apartado proveen una descripción multimodal completa sobre el despliegue los géneros (Martin & Rose, 2008), dentro de unidades curriculares completas (Christie, 2002) y en función de los discursos de historia, biología y matemática. Reconocen la naturaleza multimodal y contingente de los discursos, y dan cuenta de los procesos de recontextualización que toman lugar durante la enseñanza, a través de la figura del profesor. Además, consiguen detallar el diseño semiótico completo de la unidad, al describir los ensambles multimodales en actividades didácticas y lapsos específicos de la interacción.

A continuación, se sintetizan en tres apartados distintos los hallazgos más pertinentes de las investigaciones. Estos cubren los géneros registrados para cada área disciplinar, las funciones que cumplen modos y los medios semióticos asociados. Estos resultados permitirán identificar posibles relaciones o contrastes con los géneros, modos y medios semióticos encontrados en esta investigación para la asignatura de Español en Costa Rica.

4.2.1. Hallazgos multimodales en la enseñanza de la Historia

En **clases de historia**, se identificaron dos géneros comunes a todos los docentes en el corpus de investigación, denominados **relato histórico y explicación de las causas** (Manghi, 2013a, Manghi, Badillo & Villacura, 2014, Manghi & Badillo, 2015). Debido a su alta frecuencia y coincidencia entre los profesores, los estudios de este apartado describen sus etapas genéricas de forma más pormenorizada y proveen una caracterización multimodal específica. Además de los dos anteriores, se registraron otros tres géneros – **metahistórico, modelamiento de interpretación histórica y procedimental** –, no obstante, en menor frecuencia y casos aislados. Por lo tanto, reciben un tratamiento mucho más breve (Manghi, Badillo & Villacura, 2014).

Según los hallazgos, el **relato histórico** tiene como objetivo discursivo ordenar una sucesión de históricos eventos en una secuencia determinada, en un tiempo y espacio geográfico específicos. De este modo, elabora una línea de tiempo sobre la cual se construye “gran narrativa” de los eventos (Manghi & Badillo, 2015). Pedagógicamente, este género tiene como propósito instruir a los estudiantes a anclar eventos históricos en el tiempo y espacio para describir un proceso (Manghi, Badillo & Villacura, 2014).

El relato histórico se despliega en las siguientes fases: 1) *presentación del contexto histórico* y 2) *secuenciación de eventos*. De manera incrustada – y no en todos los casos –, se registró *la evaluación del evento histórico* (Manghi, 2013a, p.12). La primera y la última fase se caracterizan por emplear la interacción cara a cara como medio, la oralidad y gestos como modos. Respectivamente, su función consiste en introducir a los estudiantes al tema y evaluar los conocimientos representados en la fase central. En la etapa nuclear, destaca el empleo de medios impresos como el pizarrón, cuaderno y mapa, y, de manera secundaria, el libro de texto escolar (Manghi & Badillo, 2015).

Todos ellos permiten relacionar el eje espacio y tiempo mediante imágenes y el relato oral.

Respecto de la segunda fase del género – *secuenciación de eventos* –, las investigaciones indican que comporta la mayor complejidad semiótica (Manghi, 2013a; Manghi & Badillo, 2015). En ella, la interacción cara a cara se entrelaza con el uso del pizarrón, tablas y mapas, con el fin de articular el conocimiento temporal con espacial. La pizarra se ensambla con la oralidad para desplegar representaciones visuales – líneas de tiempo y tablas – de hitos temporales, que explican la sucesión de acontecimientos históricos. Al mismo tiempo, se dibujan mapas que definen espacialmente los participantes y sucesos, según los tiempos explicados de forma oral y gráfica.

Según los resultados, las tablas permiten conceptualizar “principalmente el tiempo, mientras que el mapa posibilita representar el espacio y las modificaciones geopolíticas de las fronteras en el tiempo” (Manghi & Badillo, 2015, p.13). Esta construcción progresiva de la representación temporal y espacial confiere un ritmo particular al despliegue del género y marca las fases del evento histórico completo. Visto de otra manera, el ensamble de tabla, mapa y escritura junto con la oralidad trascienden la noción de “relato” histórico, pues no lo elaboran únicamente desde el eje temporal sino también espacial, debido al texto multimodal orquestado por el profesor (Manghi & Badillo, 2015).

Respecto de la función ideacional, en el **relato histórico** (Manghi & Badillo, 2015), los resultados indican que los eventos se construyen de manera predominantemente lingüística. Mediante la oralidad, se introducen y construyen las entidades de manera existencial, a través del uso de verbos como *son, se presentaron, va a existir*, a los cuales se suman ciertas características. Estos recursos se emplean para definir los participantes y, al mismo tiempo, “representarlos de manera estática, impersonal y aparentemente desideologizada” (Manghi & Badillo, 2015, p.14). – De forma intercalada a esta descripción, se relatan los procesos comportamentales en que se involucran las entidades, en el acontecimiento histórico.

En cuanto a la función interpersonal, las investigaciones (Manghi & Badillo, 2015) indican que el **relato histórico** favorece el diálogo en torno al contenido, de manera que se construye de forma conjunta entre docente y estudiantes. La oralidad le permite al profesor apelar a los alumnos por su nombre y responder directamente a sus intervenciones, por lo que acorta la distancia social entre ambos. Como estrategias lingüísticas adicionales, se registran "el uso de tercera persona, impersonal (por ejemplo, "se da inicio") y de verbos en infinitivo (entrar y salir), las cuales construyen una versión objetiva de la cronología presentada" (Manghi & Badillo, 2015, p.9).

Dentro de ámbito del significado interpersonal, los estudios (Manghi & Badillo, 2015) anotan una función importante del mapa escolar, como recurso de autoridad al momento de construir la versión específica de la Historia. Las referencias al mapa en el texto escolar, durante la narración oral de los eventos, posiciona aquel como una voz externa o heteroglosia, la cual reafirma que el conocimiento no sólo está declarado por el docente, sino que tiene un sustento científico en el manual (Oteiza, 2009). Como resultado, funciona como fuente secundaria para la dimensión de evidencialidad (Manghi & Badillo, 2015; Oteiza, 2009).

El género **explicación de las causas** tiene como propósito discursivo establecer tipos de relaciones de casualidad entre eventos históricos que se consideran como antecedentes/causas y consecuencias/efectos. En términos pedagógicos, busca "enseñar a los aprendices a pensar y representar la historia desde la causalidad" (Manghi, 2014, p.7). Por este motivo, despliega una secuencia de hechos que explican los acontecimientos, según se observan desde la actualidad. En otras instancias, la explicación se emplea – más que para relacionar eventos específicos — para visibilizar la racionalidad detrás de la disciplina de la historia. En este caso, los estudios lo consideran un género distinto y lo han denominado *explicación metahistórica* (Manghi & Badillo, 2015).

La **explicación de las causas** (o explicación factorial) se despliega en tres etapas prototípicas: 1) *exposición del evento*; 2) *dinámica de preguntas y respuestas en torno a las causas* y; 3) *síntesis de las causas* (Manghi, 2013a, p.10). En algunas instancias, la primera etapa toma lugar mediante un ensamble entre oralidad y

gestos, los cuales se articulan en la interacción cara a cara. Su combinación permite construir de manera interactiva el significado ideacional de la historia y la noción de causalidad, de modo que los estudiantes aprendan a interpretar los hechos históricos en relación con factores que los determinan (Manghi, 2013a).

En otras ocasiones (Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Badillo, 2015), la primera fase *exposición del evento* se lleva a cabo mediante una interacción de preguntas y respuestas entre docente y estudiantes, donde aquel registra de manera escrita los antecedentes históricos en un listado en el pizarrón, mientras los explica de forma verbal para los alumnos. Aquí, la oralidad y los gestos – como modos asociados – alternan con la escritura, y el pizarrón se articula con la interacción cara a cara como medios semióticos.

Según las investigaciones (Manghi, 2013a, Manghi, 2014), en la segunda fase – *dinámica de preguntas y respuestas* – la interacción cara a cara se articula con la presentación de power point o el pizarrón como medios semióticos. La escritura cumple el papel principal en ambos casos, pues realiza un listado que concentra significados técnicos del discurso curricular en grupos nominales – por ejemplo, “crisis económica, nazismo, fascismo, exceso de diplomacia fracaso de Tratado de Versalles, rivalidad ideológica, eje Roma, Berlín, Tokio”¹ (Manghi, 2013a, p.11) – Estos últimos constituyen metáforas gramaticales, las cuales derivan los procesos (verbos) como objetos que se representan a través de sustantivos y/o grupos nominales. (Manghi, 2014).

En una sola ocasión (Manghi & Badillo, 2015), la explicación no emplea *preguntas y respuestas*, sino un recurso tecnológico: el video, el cual funciona como fuente primaria. Este provee una narración multimodal que articula oralidad (voz en off) con imágenes reales del momento histórico representado, la cual proyecta para los aprendices los temas más relevantes del conflicto. De acuerdo con los resultados (Manghi & Badillo, 2015), este tipo de recurso constituye en sí un relato histórico, ya que provee una secuencia de hechos a partir de fuentes secundarias y primarias, con las que se construye la evidencialidad. De forma alternativa, se puede emplear el libro de texto

¹ El contenido curricular que instancia este género es “La Segunda Guerra Mundial”. De ahí los términos que se citan en el ejemplo.

escolar para asignar a los alumnos la resolución de tareas individuales (Manghi & Badillo, 2015).

El uso de metáforas gramaticales destaca en varios estudios (Manghi, 2013a; Manghi, 2014) como un rasgo semiótico importante en la enseñanza multimodal del discurso de la historia. Estas se emplean con el fin de generar distancia experiencial e interpersonal respecto de los hechos construidos. Así, en lugar de representarlos como eventos, las metáforas consiguen modelarlos como participantes en un proceso. Luego, se logra generalizar experiencias individuales (Martin, 2002), manipular a los agentes de los procesos y ocultar/modular para la audiencia los actores responsables de los eventos (Oteiza, 2006).

Además de las metáforas gramaticales, los estudios (Manghi, Badillo & Villacura, 2014) llaman la atención procesos de *tecnicización* como un rasgo discursivo propio de la mediación semiótica en esta disciplina. Estos se definen como “el uso de términos o expresiones con un significado específico de un campo especializado, en este caso, el de la Historia” (Manghi, Badillo & Villacura, 2014, p.5). La tecnicización ocurre en gran medida con apoyo en la escritura como modo y conduce al lector hacia formas de concebir y comunicar específicas de esta área de conocimiento. En consecuencia, el modo escrito transforma el objeto representado en un fenómeno que ahora es posible de definir e intercambiar comunicativamente con otros sujetos en la interacción.

Por otra parte, en la segunda fase del género – *dinámica de preguntas y respuestas* –, destaca la combinación semiótica habla/gestos/escritura, la cual recurre a los medios interacción cara a cara y medios impresos. Esta articulación permite al docente focalizar en los nombres de conceptos científicos y construir las taxonomías de manera intersemiótica en la pizarra y mediante la escritura (Manghi, 2010). Por ejemplo, “el profesor dice ‘los aliados’, construyendo la categoría mediante la lengua oral, mientras muestra mediante un gesto indexical las palabras escritas que aluden a los miembros de esa categoría (EEUU/Francia/Inglaterra)” (Manghi, 2010, p.11).

Finalmente, la fase de *síntesis de las causas* (Manghi, 2010) recapitula las causas del conflicto analizadas en la etapa inmediatamente anterior. Esta se correlaciona con la

primera fase del género, en el sentido de que toma lugar a través de la oralidad y los gestos, en la interacción cara a cara como medio semiótico.

Respecto de los géneros adicionales identificados en este grupo de estudios (Manghi, Badillo & Villacura, 2014), el **metahistórico** consiste en una explicación sobre el discurso de la Historia, que visibiliza la racionalidad detrás esta y generaliza para los estudiantes formas de pensar típicas de la disciplina (Manghi, Badillo & Villacura, 2014). Este género se despliega principalmente a través de la lengua oral y recurre a su capacidad para construir tipologías de manera objetiva (Lemke, 1998). Mediante él, el docente puede representar el concepto de Historia de dos maneras. Por un lado, como "un proceso, a través de las ideas de causalidad y temporalidad, como los principios que estructuran la sucesión de eventos históricos" (Manghi, Badillo & Villacura, 2014, p.8, Manghi & Badillo, 2015). Por el otro, como una interpretación que es escrita por alguien – aquellos quienes triunfan en los eventos o tienen más poder –. (Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Badillo, 2015).

Según se describe, en este género *metahistórico*, la oralidad construye la causalidad como un elemento central, que es necesario aprender con el fin de ubicarse temporalmente como un historiador. Para ello, el docente emplea estrategias lingüísticas interpersonales "como el uso de la primera persona singular y plural ("yo coloco acá", "entendemos"), con las que posiciona a sus alumnos en su mismo punto de vista" (Manghi & Badillo, 2015, p.10). Además, emplea la polaridad negativa ("no es que aquí comience la historia") (Manghi & Badillo, 2015, p.10). Esta última indica que existen maneras alternativas de interpretar los hechos (Oteiza, 2009), no obstante, la forma validada de evaluar el legado histórico es la que, precisamente, el docente presenta.

Por su parte, el género **modelamiento de interpretación histórica** (Manghi, Badillo & Villacura, 2014) tiene como objetivo enseñar a la audiencia cómo enfrentar textos prototípicos de la Historia. Para ello, se recurre a actividades de ejercitación geopolítica, donde se modela la forma de interpretar los mapas y se instruye sobre la transformación de las fronteras de los países en un periodo determinado. También, se realizan actividades de lectura de fuentes secundarias, donde se introduce el origen del texto

por leer y luego se indica a los alumnos la forma de realizar la lectura. Finalmente, el profesor orienta las interpretaciones de los estudiantes hasta concertar líneas historiográficas o de pensamiento dentro del discurso propio de la Historia.

Finalmente, el **género procedimental** (Manghi, Badillo & Villacura, 2014) se emplea como una transición entre los dos géneros comunes explicados anteriormente – **relato histórico y explicación de las causas** – Su objetivo consiste en introducir el próximo género, para lo cual explicita de manera verbal los contenidos conceptuales y procedimientos por efectuar en el futuro desarrollo de la clase. El género procedimental presupone que la audiencia desconoce cómo participar en la actividad. Por lo tanto, orienta sobre los medios y modos semióticos pertinentes, así como respecto de su intervención e interpretación de las convenciones discursivas en la Historia.

El *género procedimental* se despliega en tres etapas prototípicas (Manghi, Badillo & Villacura, 2014, p. 8-9) La primera (1), en la que el docente contextualiza los contenidos conceptuales e indica a los alumnos el momento de la unidad didáctica en que se encuentran. La segunda (2) consiste en la explicación de la tecnología. En ella, el docente presenta el material didáctico y detalla, mediante habla y gestos, como se utilizarán e interpretarán los modos semióticos en el medio escogido. La tercera etapa (3) no siempre está presente. Se trata de un ejercicio *metahistórico* – estrechamente relacionado con el género del mismo nombre –, donde se explicita la forma de pensar en la disciplina y da sentido a la actividad que viene a continuación.

Además de los géneros identificados en la enseñanza de la Historia, los estudios en esta área disciplinar (Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Badillo, 2015) realizan un análisis en el nivel micro, que reconoce el empleo de numerosas estrategias para la construcción de la experiencia – función ideacional – y establecer las relaciones entre los participantes – función interpersonal – En cuanto a la primera, se reconocen los *relatos y explicaciones gestuales*, el *zoom o acercamiento visual*, la *visualización temporal-espacial* y la *estrategia léxica* (Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Badillo 2015). En estas estrategias, el sistema lingüístico se emplea para modelar el proceso o acción para los participantes, mientras que los gestos, dibujos, mapas y

esquemas representan físicamente las circunstancias históricas y agregan detalles que complementan la construcción verbal del evento.

En relación con la función interpersonal, los estudios identificaron las estrategias denominadas *juego de roles*, las *voces de autoridad y vinculación con lo cotidiano*, las cuales emplea el docente para comunicar puntos de vista, valores y actitudes (Manghi, Badillo & Villacura, 2014, Manghi & Badillo, 2015). En la primera, el docente personifica y establece proyecciones respecto de los acontecimientos estudiados, al relatarlos desde el recurso lingüístico de la primera persona singular y plural (yo, nosotros). En la segunda, cita fuentes secundarias, a quienes se entrega la responsabilidad de la versión histórica propuesta o refuerzan lo relatado debido a que se consideran autoridad en el tema. En la tercera, el docente recurre a experiencias previas de los estudiantes para acercar las nociones históricas representadas. También, establece analogías entre los personajes o hechos históricos y acontecimientos o caracteres de películas o serie televisivas conocidos por los alumnos.

Otras investigaciones en esta asignatura se enfocaron específicamente en los **medios semióticos** – impresos, electrónicos o interacción cara a cara – empleados en la enseñanza de la Historia (Manghi, 2013b; Manghi & Córdova, 2011). Sus resultados son relevantes, pues complementan, en términos de las superficies materiales, los hallazgos de los estudios anteriores. De manera general, el contenido curricular se introduce mediante una combinación principalmente del medio impreso y la interacción cara a cara. El primero se refiere al uso del pizarrón e incluye como modos semióticos los números, escritura, listado, mapa, tabla y esquemas. La interacción cara a cara emplea como modos la lengua oral, gestos y prosodia, y su ensamble permite al docente modelar aspectos básicos sobre el contenido curricular (Manghi, 2013b).

En la fase nuclear – el desarrollo didáctico de las lecciones –, destaca el uso de medios tecnológicos en combinación con medios impresos. Los primeros aluden al empleo de presentaciones computacionales (power point), las cuales se utilizan principalmente para las explicaciones históricas y recurren a la escritura, fotografías, mapas, esquemas y tablas como modos semióticos. En cuanto los medios impresos, destaca el uso del texto escolar, el cual utiliza como recursos los mapas, escritura, fotos y gráficos, con el fin de

caracterizar periodos históricos específicos, desglosar fechas y mostrar los participantes (Manghi, 2013b).

En el desarrollo didáctico, las presentaciones computacionales y el libro de texto se ensamblan con la interacción cara a cara como medio semiótico, y combinan sus recursos con la lengua oral, prosodia y gestos del profesor. De acuerdo con los resultados, ni las proyecciones ni el texto construyen significados por sí mismos, sino que estas superficies se entretujan con el medio físico para desarrollar, puntualizar e ilustrar los significados de la explicación verbal y ampliar la construcción discursiva total (Manghi, 2013b).

Por último, para el momento de cierre, destaca el empleo de la hoja fotocopiada como medio semiótico, la cual se emplea con el propósito de evaluar los aprendizajes mediante una prueba de selección múltiple. El modo asociado con este medio es la escritura.

4.2.2. Hallazgos multimodales en la enseñanza de la Biología

En **clases de biología**, los géneros identificados fueron **las definiciones** y **las explicaciones secuenciales** (Manghi & Córdova, 2011, Manghi, 2013a). Respecto de las primeras, se identificaron tres tipos de definiciones distintas: descriptivas, clasificatorias y composicionales (Manghi, 2013a; Martin & Rose, 2008). Todas ellas se construyen mediante la siguiente estructura genérica y etapas: 1) *pregunta por concepto, por tipología o por componentes*; 2) *dinámica de preguntas y respuestas para construir la definición* y; 3) *definición final* (Manghi, 2013a, p.15). Cada fase recurre a modos distintos para su instanciación, por lo que imprimen diferencias semióticas a las realizaciones del mismo género.

Las *definiciones descriptivas* se caracterizan por emplear la escritura y las flechas u otro marcador en la pizarra o en la presentación digital, con el fin de construir las distintas características del concepto y hacer más evidentes ciertos rasgos relevantes. En las *definiciones clasificatorias*, el pizarrón constituye el medio semiótico más relevante, ya que permite construir las categorías de manera gradual y sistemática. Estas últimas se modelan de forma conceptual a través de la oralidad. Simultáneamente

mediante la escritura, se establecen en la pizarra grupos nominales que explicitan las tipologías, conceptos opuestos y categorías anidadas (Manghi, 2013a).

Finalmente, respecto de las *definiciones composicionales*, los dibujos de esquemas anatómicos destacan como el recurso semiótico más pertinente, debido a la naturaleza del discurso y su potencial de significado visual para la conceptualización. Las representaciones visuales se etiquetan lingüísticamente para explicar las partes que componen las estructuras. En consecuencia, la lengua oral construye la relación del todo con sus partes, mientras que la imagen muestra de forma simultánea todos los elementos que componen el conjunto (Manghi, 2013a).

En cuanto al género **explicaciones secuenciales**, estas se despliegan en las siguientes tres fases: 1) *asociación a ejemplo cotidiano*; 2) *explicación del proceso* y; 3) *síntesis del proceso* (Manghi, 2013a, p.17). En la primera etapa, los modos semióticos más relevantes son la oralidad, los gestos y dibujos. Estos se utilizan para formular ejemplos en la vida diaria de procesos naturales, los cuales familiarizan a los estudiantes con el contenido discursivo y motivan su explicación científica.

En la segunda etapa – *explicación del proceso* –, se emplean representaciones de esquemas anatómicos, los cuales se dinamizan – explican y detallan – a través de flechas, modificaciones en los dibujos o gestos en correlación con la explicación lingüística. En la fase final – *síntesis del proceso* –, el docente emplea una interacción cara a cara, mediada por la oralidad y los gestos, para enfatizar y sintetizar los puntos más relevantes del fenómeno antes descrito.

Al observar la instanciación modal de las definiciones y las explicaciones secuenciales, los estudios (Manghi, 2013a; Manghi & Córdova, 2011) evidencian que ambas interacciones poseen una fuerte naturaleza multimodal, pues no toman lugar solo de forma lingüística, sino también visual o esquemáticamente. De hecho, en los dos géneros, los **dibujos de esquemas estructurales** resultaron ser el modo en común y más relevante (Manghi & Córdova, 2011). Estos se emplean a manera de una definición visual, que informa sobre la morfología de las estructuras y/o procesos biológicos. Se instancian predominantemente en la pizarra y – en menor medida – a través de

presentaciones digitales, las cuales se modulan a través de la oralidad y los gestos en el medio cara a cara (Manghi & Córdova, 2011).

Las investigaciones (Manghi, 2013a; Manghi & Córdova, 2011) destacan el papel que cumple la interacción a cara, al modificar el potencial semiótico de los recursos visuales y desencadenar cambios de género según el empleo de los dibujos esquemáticos. Tras ser representados en la pizarra de forma estática, ocurre una segunda etapa del despliegue de los dibujos que corresponde a su descripción. Al entrelazarse con la mediación del profesor, estos dejan de funcionar como una definición para ser parte de una explicación, y construir de manera dinámica las causas y efectos sobre un proceso o/y entidad natural (Manghi & Córdova, 2011).

Por otra parte, la articulación entre interacción oral y pizarra, al momento de realizar los dibujos esquemáticos, cumple metafunciones interpersonales y textuales importantes (Halliday, 1982; Manghi & Córdova, 2011). En cuanto a la primera, su ensamble permite modular de forma gradual la entrega de la información hacia la audiencia y, además, focalizar topológicamente diferentes zonas del esquema utilizado. Así, es posible identificar las estructuras, aclarar su localización y función (Manghi & Córdova, 2011, p.16). Respecto de la metafunción textual, el docente entreteje un texto multimodal a partir de diferentes modos semióticos – esquema, escritura, lengua oral y gestos –, y le confiere “un ritmo, velocidad y pausas propios que le permiten mediar el discurso de forma pedagógica” (Manghi & Córdova, 2011 p.16).

Además de describir la estructura de los géneros y sus combinaciones modales, las investigaciones (Manghi, 2013a) aportan valiosos hallazgos sobre usos generales de los modos semióticos comunes a las disciplinas de Historia y Biología (Manghi, 2013a, p.18). En ambas asignaturas, por un lado, la oralidad estructura en términos globales los géneros, pues brinda el hilo conductor para la recontextualización pedagógica de los discursos (Bernstein, 1990). Por el otro, la escritura se emplea para establecer de manera puntual las metáforas gramaticales, representar la organización taxonómica de las entidades y/o fenómenos, y focalizar las denominaciones lingüísticas de conceptos científicos y procesos que deben ser aprendidos por los estudiantes.

Por su parte, los mapas, tablas, esquemas y los dibujos esquemáticos favorecen la representación entrelazada de conocimiento temporal y espacial, y esclarecen las relaciones de las partes con el todo. La pizarra y la presentación computacional son las superficies donde se instancian estos recursos, simultáneamente con los gestos, oralidad, escritura. Este ensamble de modos y medios se emplea, principalmente, en las fases nucleares de los géneros, donde favorecen la traducción entre la versión gramatical congruente – discurso disciplinar del profesor – y la incongruente – aproximaciones de los estudiantes – (Manghi, 2013a).

Finalmente, algunos estudios se centraron específicamente en los **medios semióticos** – impresos, electrónicos o interacción cara a cara – empleados en la enseñanza de la Biología (Manghi, 2013b; Manghi & Córdova, 2011). Según los hallazgos, la interacción cara a cara se articula de manera permanente con los medios impresos en los tres momentos didácticos. En la fase de introducción, la interacción cara a cara se ensambla con pizarrón, y de manera secundaria el texto escolar. La función de la oralidad consiste en aportar “el discurso técnico de la biología y a la vez permite mediar los dibujos expuestos en el pizarrón, y las tablas y esquemas que aparecen en los textos escolares” (Manghi & Córdova, 2011, p.27)

En el menor número de ocasiones, en el momento de la introducción, la interacción cara a cara y el medio impreso se combinan con el medio electrónico, mediante una presentación computacional. Este ensamble cumple principalmente la función de mostrar imágenes, como cortes anatómicos y dibujos esquemáticos, los cuales explica el profesor mediante la oralidad, la pizarra y el manual escolar para introducir el contenido (Manghi & Córdova, 2011).

En el desarrollo de las clases, el uso de las imágenes fue permanente, por lo que estas destacaron como el principal modo semiótico (Manghi, 2013b; Manghi & Córdova, 2011). De manera más frecuente, la interacción cara a cara se ensambla con la pizarra, para desplegar los dibujos y explicar sus componentes. En el menor de los casos, las imágenes se ofrecen proyectadas mediante el computador o en el libro de texto. Estas diferencias en el medio son relevantes, ya que proveen un punto de variación en el uso modal. La superficie física no proyecta las figuras completas, sino que permite

modelarlas de manera paulatina. En cambio, los libros de texto o a la presentación computacional las presentan ya elaboradas, y se utilizan especialmente para referirlas y etiquetarlas oportunamente.

Por otra parte, el desarrollo de las lecciones, también registró una combinación de medios impresos y electrónicos, la cual, sin embargo, no es la más típica (Manghi, 2013b). Según los hallazgos, el docente puede emplear guías de trabajo escritas y procurar el acceso a un computador con internet, con el fin de que los estudiantes resuelvan los ejercicios planteados. Este medio semiótico les permite a los aprendices explorar páginas web con información en formato multimodal, pues combinan gráficos, fotografías e imágenes o esquemas con movimiento, los cuales están ausentes de modos impresos y la interacción cara a cara.

En cuanto al momento didáctico de cierre, los resultados en clases de biología guardan similitudes con las de historia respecto de los medios semióticos (Manghi, 2013b; Manghi & Córdova, 2011). La interacción cara a cara se relega a un segundo plano y la fotocopia adquiere predominancia como medio. Esta se emplea para conducir una evaluación escrita, que se lleva a cabo de manera individual y en silencio.

4.2.3. Hallazgos multimodales en la enseñanza de la Matemática

Las investigaciones de este grupo (Manghi, 2013c; Manghi, 2010) ofrecen hallazgos relevantes en cuanto la naturaleza multimodal de la asignatura de Matemática, sus géneros y modos semióticos. De acuerdo con las investigaciones, tradicionalmente, esta ha aparentado ser una materia 'poco lingüística', debido a que ha desarrollado formas alternativas de representación del lenguaje natural. Por lo tanto, – a diferencia de otras asignaturas – se ha considerado una disciplina típicamente multimodal o multisemiótica (Lemke, 1998; Duval, 2000; O' Halloran, 2005, 2007), ya que construye su discurso mediante elecciones entre la lengua, el simbolismo matemático ($=$, $/$, $\%$, etc) e imágenes (gráficos, representaciones bidimensionales y tridimensionales) (O'Halloran, 2000).

Estos estudios (Manghi, 2013c) caracterizan la Matemática por desplegar temporalmente el discurso y transformar las representaciones a través de mecanismos

de transducción semiótica (Kress, 2010). El primero de ellos se denomina *tratamientos* (Duval, 2000) y consiste en modificar la forma gramatical de las representaciones, por ejemplo, durante el desarrollo de la resolución de una ecuación. Estos reformulan el significado a partir de una nueva combinación con los misimos recursos semióticos ya utilizados (Manghi, 2013c). Los segundos se denominan *conversiones*, las cuales cambian los recursos semióticos empleados para la representación; por ejemplo, pasar de una notación algebraica a su equivalente en un gráfico. Por lo tanto, son mucho más complejas semióticamente, pues requieren reconocer que un significado puede ser representado por diferentes recursos semióticos y las convenciones de empleo de estos últimos (Manghi, 2013c).

Por otra parte, estos estudios (Manghi, 2013c) ofrecen resultados interesantes sobre funciones especializadas que adquiere la lengua – oral y escrita – debido a su articulación con un discurso matemático (O'Halloran, 2000). En términos generales, este sistema funciona como un metalenguaje, pues se emplea para definir y reelaborar lingüísticamente los términos técnicos de la disciplina, por ejemplo, en conceptos como *amplificación*, *potencia* o *ecuación* (O'Halloran, 2005). Además, posibilita la creación de situaciones ficticias para motivar la resolución de los problemas y describir técnicamente los procedimientos desarrollados en la enseñanza de la Matemática (Manghi, 2009).

Al analizar los macrogéneros (Manghi, 2013c), el primer hallazgo relevante consiste en la presencia de una fase intermedia en el desarrollo de la unidad curricular – el núcleo de la interacción –, la cual es común para todos los estudios de caso analizados (Manghi, 2013c). En esta etapa, los docentes procuran que sus estudiantes resuelvan ejercicios sobre el tema y finalizan con una evaluación de los aprendizajes. Además, en esta fase intermedia, destaca un patrón de significado recurrente: el microgénero **modelaje de procedimiento**. Este muestra a los estudiantes la manera de desarrollar un procedimiento, a través de diferentes ejemplos concretos que provee el docente (Manghi, 2013c).

El **modelaje de procedimiento** inicia con la etapa de *transcripción simbólica*, la cual traduce el discurso desde el código lingüístico a una combinación de simbolismo

matemático y lengua. Luego, sigue la fase de *escritura notacional*, en la que el docente enfatiza y explica las particularidades de la representación semiótica escrita, construida anteriormente. A continuación, se instancia la fase de *aplicación de operaciones*, donde se desarrollan las transformaciones que resuelven el problema. Finalmente, el microgénero cierra con la fase de *respuesta*, donde se traducen los resultados matemáticos en una nueva representación lingüística (Manghi, 2012, p.14).

Estas cuatro etapas anteriores suelen introducirse mediante una fase previa denominada *lectura del informe*, la cual forma parte de un microgénero distinto llamado **descripción del problema** (Manghi, 2013c). Este último no está en correlación con *modelaje de procedimiento*, sino que se registra de manera autónoma en otros momentos de la interacción, con el propósito enunciar en voz alta el problema matemático y caracterizarlo lingüísticamente. En relación con el microgénero *modelaje de procedimiento*, la *lectura del informe* constituye el punto de partida para el ejemplificar la resolución del procedimiento.

Respecto de los recursos de significación, el hallazgo más relevante (Manghi, 2013c) indica que, en el microgénero **modelaje de procedimiento**, los profesores recurren sistemáticamente a los mismos medios semióticos – cara a cara, guía de ejercicios, pizarra – y modos semióticos – lengua oral, simbolismo matemático, gestos, escritura – (Manghi, 2013c, p.14). El medio cara a cara y la oralidad se emplean de manera transversal en todo el patrón de significados. En la primera etapa *lectura del informe*, la oralidad se integra con los gestos se articulan para brindar las bases del problema. En la siguiente fase *transcripción simbólica*, estos dos se ensamblan con el simbolismo matemático para la traducción matemática de este último en la pizarra.

En la etapa de *escritura notacional*, los gestos adquieren una mayor predominancia, ya que se articulan con la oralidad, para modelar la explicación sobre el simbolismo escrito. Únicamente en la tercera fase de *aplicación de operaciones*, el significado se construye utilizando principalmente el simbolismo matemático en la pizarra, mientras que la oralidad y gestos solo acompañan de manera incompleta la construcción del significado. Al finalizar, oralidad y gestos retoman el protagonismo para mediar la *respuesta* lingüística sobre el procedimiento elaborado. Estos remiten,

simultáneamente, a los significados representados mediante la escritura y el simbolismo en el pizarrón.

Respecto del significado ideacional (Halliday, 1982) del microgénero **modelaje de procedimiento**, las investigaciones señalan cuatro tipos de significados experienciales representados, a cada uno de los cuales les corresponden recursos semióticos específicos (Manghi, 2013c, p.17). Estos son, en primer lugar, *el mundo del simbolismo*, que refiere a las cantidades, procesos operacionales y colocaciones, y se representa precisamente mediante símbolos. En segundo lugar, *el mundo de la matemática*, que comprende de manera especializada y abstracta los elementos que participan en la actividad matemática. Se instancia a través de un metadiscurso mediante de la oralidad.

En tercer lugar, *el mundo del problema*, el cual alude a la experiencia cotidiana, incluyendo entidades concretas en procesos de identificación y conductuales. Se instancia mediante un ensamble entre oralidad, escritura y simbolismo. Finalmente, *el mundo del salón de clases*, que remite a la interacción en el aula para describir los procesos materiales y conductuales en que se involucran estudiantes y docente, y se despliega mediante la oralidad.

El microgénero **modelaje de procedimiento** se distingue por emplear de manera recurrente dos combinaciones semióticas particulares – habla/simbolismo y habla/gestos deícticos –. Respecto de la primera – habla/simbolismo (Manghi, 2013c, p.22), – los resultados indican que los docentes no despliegan de forma continua y completa la resolución del ejercicio, sino que alternan el simbolismo matemático con el habla para construir los significados de manera intersemiótica. Este proceso permite crear anáforas multimodales, que le posibilitan al docente recuperar, posteriormente en el discurso, elementos que instanció de forma simbólica en un momento anterior. Además, esta estrategia parece cumplir una función textual importante (Halliday, 1982), pues facilita a los estudiantes seguir los elementos simbólicos y técnicos en el despliegue del género, y explicar las funciones y colocaciones simbólicas que resultan difíciles de deducir.

En cuanto a la segunda combinación – habla/gestos deícticos – (Manghi, 2013c, p.23), los hallazgos indican que estas construcciones intersemióticas se utilizan para construir

relaciones "tipo/ejemplar", donde la oralidad presenta una categorización técnica y los gestos un ejemplar concreto para esa tipología, al cual refieren deícticamente en el pizarrón. La finalidad de este ensamble consiste remodelar el carácter abstracto del discurso técnico de la matemática de manera tangible y aclararlo mediante su representación en un medio semiótico. Por lo tanto, permite graduar niveles de abstracción que facilitan la aprehensión del contenido curricular.

Otros estudios en el área de la matemática (Manghi, 2010), describen géneros adicionales empleados en la enseñanza y amplían las funciones identificadas para el habla y gestos, señaladas anteriormente (Manghi, 2013c). Sus resultados indican que estos últimos y el simbolismo matemático son los principales recursos semióticos en la interacción. De manera secundaria, se emplean la escritura e imágenes dibujadas (Manghi, 2010, p.7). Las tres modalidades principales – habla, gestos y simbolismo – se articulan mediante la interacción cara a cara y el pizarrón como medios semióticos. Este último figura como el medio principal, debido a que la interacción cara a cara está condicionada por su empleo para el despliegue de los procedimientos. Además, los gestos son predominantemente deícticos.

La combinación *habla y gestos deícticos* se inserta en el género denominado **análisis de razonamiento**, el cual, por lo general, se registra en la etapa intermedia de la unidad curricular. Este género se despliega en las siguientes etapas prototípicas: 1) *Anuncio de categoría de procedimiento* 2) *Descripción de la condición* 3) *Indicación de opciones de procedimiento* 4) *Descripción de la condición* 5) *Indicación de opciones de procedimiento* (Manghi, 2010, p.8). Todas ellas toman lugar mediante la combinación habla y gestos, la cual tiene por objetivo comentar a los estudiantes los procedimientos desarrollados antes en el pizarrón. En todas las etapas, se emplean como medios semióticos la interacción cara a cara y la pizarra, a la cual se refiere de forma constante a través del discurso oral.

Los resultados generales del género **análisis de razonamiento** (Manghi, 2010) coinciden con los de la tercera etapa del género **modelaje de procedimiento** (Manghi, 2013c). En ambos casos, el docente detiene el flujo de la información con el fin de comentar respecto de los procedimientos desplegados, para lo cual recurre al habla y

gestos de manera articulada. Debido a su uso entrelazado, los gestos no construyen "un texto gestual propiamente tal, no obstante, los elementos indicados por los gestos activan su significado y son entrelazados en el texto lingüístico" (Manghi, 2010, p.9). Así, se entretajan textos multimodales en la interacción, que combinan habla, gestos deícticos y simbolismo matemático.

La oralidad se emplea como recurso semiótico para construir un metadiscurso matemático, que define para los estudiantes la manera en que las entidades deben ser comprendidas en el mundo de la ciencia (O'Halloran, 2005; Martin & Rose, 2008; Manghi, 2010). Mediante la oralidad, el docente construye las definiciones y taxonomías, tanto lingüísticas como simbólicas matemáticas. Simultáneamente, los gestos deícticos se coordinan con el discurso oral, de manera que modifican y enriquecen las definiciones y taxonomías lingüísticas, y el simbolismo matemático.

Los resultados de otros estudios (Manghi, 2010) profundizan en estas posibles combinaciones entre oralidad, gestos y simbolismo matemático, y sus funciones discursivas en la interacción. De acuerdo con los hallazgos, las definiciones matemáticas pueden ser representadas tanto por la oralidad como por el simbolismo. Sin embargo, el habla como modo semiótico es limitada al momento de representar los significados topológicos de la definición simbólica en el pizarrón (Lemke, 1998). Por este motivo, los gestos deícticos se utilizan para cumplir esta función, mostrar la disposición espacial y la información simbólica matemática, que no está incluida en la conceptualización lingüística.

El segundo caso de combinación de los recursos ocurre durante la representación de circunstancias (Manghi, 2010, p.11). Al comentar de manera oral sobre el despliegue de los procedimientos, los docentes deben remitir deícticamente al simbolismo matemático escrito en la pizarra. En estos casos, los gestos permiten desambiguar el discurso, especificar la ubicación espacial de puntos determinados del procedimiento simbólico en el pizarrón y apuntar a maneras convencionales de representar las operaciones matemáticas, las cuales se distribuyen en el espacio. La articulación de este texto multimodal consolida el potencial del simbolismo matemático en coordinación

con el de los gestos deícticos, cuyo ensamble permite detallar disposiciones espaciales de mejor manera que a través de la oralidad (Manghi, 2010).

Finalmente, en la tercera combinación, "la oralidad se emplea para representar una clase o tipología y los gestos deícticos para señalar miembros simbólicos pertenecientes a ese tipo" (Manghi, 2010, p.12). En estos casos, el recurso oral construye una categoría abstracta, y de manera simultánea, los gestos deícticos delimitan la zona espacial del pizarrón donde se ubican los miembros de esa clase. Esta función coincide con la descrita antes en otros estudios (Manghi, 2013c), donde el habla y gestos se emplearon de manera intersemiótica para construir relaciones "tipo/ejemplar". En ambos casos, la articulación de estas dos modalidades modela varios niveles de abstracción semiótica y concreta, en términos espaciales, ejemplares que permiten a los alumnos apropiarse de la descripción técnica (Manghi, 2010).

4.3. Enseñanza multimodal de la escritura y la literatura

Los estudios que abordan la **enseñanza multimodal de la escritura** se caracterizan, principalmente, por vincular los procesos de semiosis con el empleo de las tecnologías. En algunos casos, se redefine la escritura impresa como un proceso de diseño de textos multimodales, mediante la integración de la tecnología en el aula, y se muestran ejemplos concretos de alfabetización digital (Dalton, 2012). Dentro de esta misma línea, otros estudian cómo la enseñanza de la escritura, vista como un proceso creativo y tecnológico, cambia la visión del aprendizaje en clase y las interacciones alrededor de la producción de textos (Edwards – Groves, 2012).

Otros estudios investigan la elaboración de respuestas multimodales a ejercicios propuestos por docentes en dispositivos electrónicos, los cuales funcionan como mediadores de la enseñanza e incrementan las posibilidades de representación semiótica (Denning, 2006). Además, se investiga el carácter multimodal de las producciones multimedia creadas por alumnos mediante tecnologías (Gilakjani, 2011).

Desligadas del empleo de recursos tecnológicos, algunas investigaciones estudian la construcción del discurso académico escrito y la enseñanza de la escritura a partir de una composición multimodal que vincula los modos lingüístico escrito y visual (Archer, 2010). En términos de su incidencia en el aprendizaje, se estudia la asignación de

tareas de escritura multimodal como una forma de estimular a los alumnos hacia la escritura, en comparación con asignaciones de escritura en formato impreso (Darrington & Dousay, 2012; Howell, 2015).

El principal aporte de estas propuestas consiste en la reelaboración del concepto de escritura, debido a su integración con las TIC. Esta deja de concebirse desde el modo lingüístico y el medio impreso para construirla como un proceso de diseño multimodal, a partir del empleo de múltiples modos semióticos, en proyectos que involucran las tecnologías digitales (Dalton, 2012; Beavis, 2013; Edwards-Groves, 2012).

En estas investigaciones, el concepto de escritura se reelabora a partir de dos rasgos básicos: la *multimodalidad*, al considerar un mayor número de recursos semióticos que posibilita el uso de las tecnologías y el *empleo de tecnologías*, propiamente, al subrayar la producción y difusión digital del texto. Incluso, el proceso de escritura se llega a homologar con la creación de contenidos para su difusión en línea (Edwards-Groves, 2012), debido a que los estudiantes se involucran en usos cada vez más creativos de los recursos semióticos; por ejemplo, en blogs o plataformas como Twitter, Facebook y YouTube.

Consecuentemente, la multimodalidad se deja de ver como un enfoque de *análisis* de textos, la comunicación y las prácticas sociales, para entenderse como un *nuevo tipo de textos*: "textos multimodales". Además, este "*nuevo tipo de texto*" escrito multimodal se concibe, principalmente, como aquel creado a partir de herramientas tecnológicas, debido a la mayor cantidad de recursos semióticos que estas permiten incorporar en las versiones digitales y las modificaciones que generan en las condiciones de producción y distribución (Dalton, 2012; Beavis, 2013; Edwards-Groves, 2012; Howell, 2015; Denning, 2006; Gilakjani, 2011).

A diferencia de los estudios anteriores, otras investigaciones consideran que definir los "textos multimodales" como aquellos creados, principalmente, mediante tecnologías, ignora las características específicas de diferentes tipos de textos no impresos y olvida que los textos impresos también son multimodales. Además, pierde de vista las similitudes entre ambos y asume, falsamente, que todos los textos no impresos provienen de la tecnología o se asocian con ella (Bazalgette & Buckingham, 2013). En

este uso, el enfoque refuerza la larga separación entre textos impresos y no impresos (Bazalgette & Buckingham, 2013) y una visión todavía monomodal de la representación y la comunicación.

Antes que vertirse por completo hacia un concepto multimodal – digital de la escritura, varios de los estudios analizados abogan por una integración de las distintas posibilidades semióticas de los recursos impresos con los alcances de representación que posibilita la tecnología (Dalton, 2012; Beavis, 2013; Edwards – Groves, 2012). En consecuencia, las habilidades de escritura que exigían únicamente la representación en el modo escrito no se reemplazan por otras nuevas, sino se expanden para dar cuenta de los cambios en las prácticas de alfabetización y la tecnología (Edwards - Grove, 2012, p.3).

Finalmente, en los estudios sobre la enseñanza de la escritura, la multimodalidad se concibe como una nueva *propuesta pedagógica*, desde la cual diseñar actividades didácticas para la mediación docente. Desde esta perspectiva, se asignan tareas de escritura “multimodal”, en las que los estudiantes deben crear producciones escritas que combinen modos verbal escrito y visual (Archer, 2010) o proyectos de escritura que empleen multimedia y generen resultados con múltiples recursos semióticos distintos (Edwards-Groves, 2012; Dalton, 2012; Howell, 2015). El carácter multimodal de la tarea radica en representar los contenidos en modos semióticos distintos del lingüístico – por ejemplo, video, imágenes fijas, sonidos, música –, tanto mediante el empleo de tecnologías (Dalton, 2012; Edwards-Groves, 2012; Howell, 2015) como en medio impreso (Darrington & Dousay, 2012; Archer, 2010).

Respecto de las investigaciones que abordan la **relación entre multimodalidad y enseñanza de la literatura**, algunas problematizan el concepto de literatura a partir de un enfoque multimodal de la comunicación y el texto (Beavis, 2013). Exploran los videojuegos como textos literarios, su integración en clase e impacto para reconceptualizar la noción de literariedad (Berger & McDougall, 2013). Además, motivan a los estudiantes a traer ejemplos de textos estéticos multimodales al salón de clases y discutir, a partir de ellos, su concepción de la literatura (Russell & Beavis, 2010).

Otros estudios constituyen propuestas didácticas para abordar la literatura multimodalmente mediante el uso de tecnologías, ya sea al asignar ejercicios de producción literaria multimodal (Elliott – Johns, 2011; Signes, 2014) o diseñar secuencias didácticas para analizar multimodalmente textos literarios a través del empleo de recursos audiovisuales (Barra & Muñoz, 2013). Otras investigaciones desvinculan el texto literario multimodal del uso de las tecnologías y analizan las implicaciones cognitivas de la lectura de textos literarios multimodales impresos (Gibbons, 2008).

El principal aporte estos estudios consiste en reelaborar el concepto de literatura a partir de un enfoque multimodal del texto y las producciones semióticas. De acuerdo con las investigaciones, el concepto de “lo literario” y los aspectos que se incluyen dentro de esta categoría de resultan poco claros, en un contexto donde la experiencia literaria vincula cada vez más los formatos digitales e impresos al mismo tiempo, y donde las prácticas sociales y la alfabetización se definen a partir de rasgos multimodales (Beavis, 2013; Gibbons, 2008).

Según los estudios (Beavis, 2013; Gibbons, 2008), la literatura coexiste, canónicamente, como texto en medio escrito con otras formas multimodales de textos que se consideran literarios y que deben interpretarse, evaluarse y crearse en el aula (Beavis, 2013). Por esta razón, una visión monomodal lingüística de la literatura es insostenible: pues contradice las diversas y múltiples formas de construcción de significados en las sociedades contemporáneas, y la presencia de las formas textuales digitales y multimodales, junto con las formas tradicionales impresas (Gibbons, 2008; Beavis, 2013).

En estas investigaciones, “lo literario” se reelabora a partir de dos rasgos fundamentales. En primer lugar, la inclusión de un *mayor número de recursos semióticos* como parte de las formas textuales; los cuales expanden el concepto de “texto” (Signes, 2014; Barra & Muñoz, 2013; Beavis, 2013; Elliott-Johns, 2011; Gibbons, 2008). En segundo lugar, se encuentra estrechamente vinculada con el *empleo de nuevas tecnologías*, debido a que estas incrementan los recursos semióticos que

forman parte de los textos escritos (Signes, 2014; Barra & Muñoz, 2013; Elliott-Johns, 2011; Gibbons, 2008).

Ante la amplia gama de recursos, estas investigaciones (Gibbons, 2008; Beavis, 2013; Edwards-Groves, 2012) coinciden con aquellas en la enseñanza de la escritura que abogan por integrar las distintas posibilidades semióticas de los recursos impresos con los alcances de representación que posibilita la tecnología (Dalton, 2012; Beavis, 2013; Edwards – Groves, 2012). Desde esta perspectiva, la inclusión de las formas multimodales de literatura no desmerece el valor que poseen los textos literarios clásicos en formato impreso. Por el contrario, enfatiza la diversidad que adquiere el concepto de "lo literario", la experiencia de lectura y las formas en que los recursos digitales y las nuevas tecnologías son capaces de crear nuevas formas textuales (Beavis, 2013).

Estos estudios exploran las implicaciones pedagógicas del "nuevo" carácter multimodal de la literatura, específicamente, en contextos escolares (Beavis, 2013; Russell & Beavis, 2010). Según sus resultados, las repercusiones se orientan en dos sentidos. En primer lugar, amplía el número de modos y tipos de textos que pueden considerarse como literarios y estéticos. En segundo lugar, amplifica el número de producciones semióticas con los cuales trabajar en entornos educativos, bajo la categoría de textos literarios (Beavis, 2013). Por este motivo, se aboga por una apertura curricular hacia textos estéticos que incluyen y se extienden más allá de aquellos "textos tradicionales" en formas impresas (Beavis, 2013).

Al igual que en los estudios para la enseñanza de la escritura (Dalton, 2012; Beavis, 2013; Edwards-Groves, 2012; Howell, 2015; Denning, 2006; Gilakjani, 2011) varias investigaciones de este grupo, el texto literario multimodal se define como un *nuevo tipo de texto*, caracterizado por la presencia de mayor cantidad de recursos semióticos, y creado, principalmente, mediante el *uso de las nuevas tecnologías* o con los recursos semióticos que estas ofrecen. Esta asociación se evidencia en las investigaciones que asignan tareas de respuesta literaria "multimodal" (Elliott-Johns, 2011) o la producción de relatos digitales "multimodales" en el aula (Signes, 2014), que recurren, ambas, para su elaboración, a los recursos tecnológicos.

Por otra parte, varios estudios constituyen propuestas didácticas para abordar la literatura "multimodalmente" en clase, ya sea al asignar ejercicios de producción literaria "multimodal" (Elliott – Johns, 2011; Signes, 2014) o diseñar secuencias didácticas para analizar, "multimodalmente", textos literarios (Barra & Muñoz, 2013) en clase. Así, la multimodalidad se concibe como una *propuesta pedagógica*, desde la cual plantear estrategias didácticas para la mediación docente, en clases de literatura. El carácter "multimodal" del texto y la secuencia se relaciona con el empleo de herramientas multimedia, que permiten a los estudiantes diseñar textos literarios que combinen modos verbal escrito, visual y sonoro (Elliott-Johns 2011, Signes, 2014) y con las posibilidades de análisis literario a través de recursos audiovisuales (Barra & Muñoz, 2013).

A diferencia de las investigaciones anteriores (Elliott-Johns 2011; Signes, 2014; Barra & Muñoz, 2013), otros estudios (Gibbons, 2008) analizan textos literarios multimodales impresos. Este es un aporte relevante, pues desvincula la multimodalidad del empleo de tecnologías, en contraste con la mayoría de los trabajos revisados hasta ahora, tanto para la enseñanza multimodal de la escritura (Dalton, 2012; Beavis, 2013; Edwards – Groves, 2012) como de la literatura (Elliott – Johns, 2011, Barra & Muñoz, 2013; Signes, 2014). Igualmente, subraya la poca atención que ha recibido la literatura en medio impreso dentro de los estudios sobre multimodalidad (Gibbons, 2008).

4.4. Hallazgos más importantes

Los apartados anteriores examinaron detalladamente los hallazgos más pertinentes encontrados al revisar investigaciones sobre alfabetizaciones múltiples, y multimodalidad en clases de lengua y literatura. En síntesis, los estudios muestran la siguientes cinco limitaciones principales.

En primer lugar, si bien los estudios sobre alfabetizaciones múltiples parten de la noción de multimodalidad para redefinir el concepto de alfabetización (Kress, 2003; Bezemer & Kress, 2008; Jewitt, 2008), sus aportes problematizan, principalmente, las implicaciones pedagógicas de las alfabetizaciones múltiples en contextos escolares, su implementación en el currículo y los desafíos que comporta su aplicación para la

enseñanza multimodal y desde la diversidad (Manghi, 2011). Estos aspectos no son el foco de este trabajo.

En segundo lugar, las investigaciones desde el enfoque multimodal en América latina (Manghi, 2011; Manghi, 2013a; Manghi, & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013b; Manghi, 2013c; Manghi, 2010) ofrecen resultados fundamentales sobre los géneros, modos y medios semióticos, aplicados a estudios de caso específicos. No obstante, estos corresponden a áreas disciplinares distintas de la asignatura de español. Por este motivo, si bien su aparato teórico y metodología se consideran una guía para esta investigación (Halliday, 1982; 1985; Kress & Van Leeuwen, 1996; Kress et al, 2001; van Leeuwen, 2005; Martin & Rose, 2006; Jewitt, 2009; Kress, 2010; Christie & Derwianka, 2010), sus resultados no son generalizables para este trabajo, debido a las diferencias en la naturaleza de los discursos, contextos sociales y sujetos de estudio.

Además, estas investigaciones parten de una descripción de la naturaleza del discurso curricular de cada asignatura (Manghi, 2013c; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Córdova, 2011) o consideran dentro de los resultados aspectos como los *microgéneros* (Manghi, 2013c), *estrategias semióticas* (Manghi, 2010; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Badillo, 2015), *procesos de tecnicalización* (Manghi, Badillo & Villacura, 2014) y *el empleo de metáforas gramaticales* (Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi, 2013c). Este tipo de observaciones no están contempladas en este trabajo, sino una descripción en el nivel *macro* (Kress, 2010) de las metafunciones de los géneros como unidades mayores de significado y *micro* (Kress, 2010) de los actos de habla instanciados en la interacción.

Finalmente, en los estudios de enseñanza de la escritura y literatura se encontraron las siguientes tres inexactitudes respecto de la noción de multimodalidad. Esta se concibe como:

- (1) un nuevo tipo de texto,
- (2) un texto producido mediante el uso de las nuevas tecnologías o con los recursos semióticos que estas ofrecen,

- (3) una propuesta pedagógica, desde la cual formular actividades didácticas para la mediación en clase.

Respecto del primer punto (1), esta investigación sostiene que concebir la noción de multimodalidad como una clase de textos incurre en una excesiva simplificación del término, que lo reduce a una tipología textual antes que visualizarlo como una herramienta para el estudio de las prácticas sociales. En ese sentido, argumenta que la *multimodalidad* consiste en un enfoque de análisis, que llama la atención sobre los múltiples recursos de creación de significados – *modos* – empleados en los procesos de *representación* y *comunicación*, de los eventos y productos semióticos (Kress, 2010; Kress et al, 2014, Van Leeuwen, 2005).

En cuanto al segundo punto (2), esta investigación sostiene que la gama de textos multimodales no se limita a aquellos producidos por las nuevas tecnologías, si bien se relaciona particularmente con las producciones mediadas por estas últimas (Denning et al, 2006; Jewitt, 2008; Elliott-Johns, 2011; Dalton, 2012; Edwards – Groves, 2012; Gregori, 2012; Barra & Muñoz, 2013; Darrington & Dousay, 2012; Gilakjani, 2011, Howell, 2015). Afirma que tanto la construcción del conocimiento escolar como la mediación docente son multimodales, aunque no recurran al medio tecnológico y "se limiten" a las posibilidades semióticas de la materialidad del cuerpo, a través de otros recursos, por ejemplo: inflexiones de la voz, gestos, movimientos de los miembros corporales, postura, desplazamientos, proxémica, etc (Kress et al, 2014).

Respecto del tercer punto (3), ciertamente, los resultados de las investigaciones han probado que el enfoque multimodal es sumamente efectivo en términos de didáctica de la escritura (Archer, 2010; Dalton, 2012; Beavis, 2013; Edwards-Groves, 2012), de la literatura (Barra & Muñoz; 2013; Elliott-Johns, 2011; Signes, 2014; Gibbons, 2008) y en cuanto a motivación hacia el aprendizaje (Darrington & Dousay, 2012; Howell, 2015), pues consiguen un mayor compromiso por parte de los alumnos. No obstante, la multimodalidad es más que una herramienta pedagógica para diseñar actividades didácticas. Consiste en un enfoque de análisis, que puede aplicarse para el estudio de los recursos semióticos y de las interacciones en contextos de enseñanza.

En ese sentido, en relación con estudios anteriores, esta investigación adquiere importancia, pues analiza las configuraciones de significado en la asignatura de español de secundaria, no antes descrita. Además, considera la enseñanza como una *práctica social* de creación de signos y significados, la cual implica procesos de *representación* y *comunicación* (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010). Dentro de estos, la multimodalidad advierte sobre la existencia de diversos modos de significación, empleados de forma agentiva en la mediación docente, con el fin de representar los discursos escolares (Kress, 2010; Kress et al, 2014).

5. Marco teórico

El siguiente apartado desarrolla las bases teóricas de la semiótica social multimodal, como fundamento de esta investigación. Se explican la concepción del signo y los procesos de creación de significados desde esta perspectiva, junto con las dimensiones de *representación y comunicación* de la semiosis (Kress, 2010). Luego, se detallan los cuatro niveles de creación de significados en las prácticas sociales (Kress & Van Leeuwen, Kress et al, 2001; Van Leeuwen, 2005). Finalmente, se presenta un esquema que define la actuación docente como una práctica social, integrada por los niveles y dimensiones anteriores. Su conceptualización y pertinencia para la investigación se explican en las secciones siguientes.

5.1. Semiótica social y multimodalidad

Si bien pueden aparecer como campos de estudio distintos, como Semiótica Social (Van Leeuwen, 2005) o Discurso Multimodal (Van Leeuwen & Kress, 2001), en esta investigación se prefiere una visión integradora bajo el término *Semiótica Social Multimodal* (Kress, 2010; Kress et al 2014). Desde esta perspectiva, ambas ramas enfatizan dos aspectos distintos de la semiosis: la *semiótica social* explica la creación de significados a partir del *uso* de los recursos semióticos en contextos sociales; la *multimodalidad* enfatiza los modos y medios mediante los cuales esta semiosis social se realiza.

La *semiótica social multimodal* parte de que la creación de significados; además de social, es inherentemente multimodal, pues ocurre no a través de uno, sino de los múltiples recursos semióticos disponibles en una cultura (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010). La multimodalidad es social, pues los recursos culturales se definen como *modos* según se reconocen socialmente y sus alcances de significado se modelan a través de los usos en comunidades. Además, los significados existen, únicamente, en su realización social, en el empleo de los signos en contextos comunicativos específicos y los intereses de un grupo cultural (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001, Van Leeuwen, 2005).

La *semiótica* es *social*, puesto que los significados provienen de su realización social, de los entornos sociales e interacciones en las que ocurre el signo (Kress, 2010). Por

este motivo, se estudian dentro de la situación comunicativa en la cual se emplean, en relación con los *intereses* del creador (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005). Visto de otra manera: "lo social se convierte en la fuente, el origen y el generativo del significado (...) de los procesos y formas semióticas". Por esta razón, esta es una teoría del significado semiótica – social." (Kress, 2010, p.54, traducción propia).

La multimodalidad subraya, dentro de esta mirada panorámica, que la creación de significados ocurre a través de múltiples modos semióticos. Puede concebirse como una mirada hacia los procesos de representación y comunicación, los eventos y productos semióticos, que advierte sobre la presencia de múltiples recursos de creación de significados. Se enfoca en los textos multimodales, en los *modos y medios* que los constituyen y las prácticas comunicativas en las cuales se utilizan (Kress & Van Leeuwen, 2001). De esta manera, ofrece una orientación de análisis más "formal", al detenerse en los *significantes*, las formas – *los modos* – que se emplean para articular y comunicar los signos en las prácticas sociales.

Desde la visión multimodal, la cultura organiza y modela los *medios* materiales en forma de una gama de sistemas de creación de significados, *modos*, con el fin de articular los significados que demandan las necesidades prácticas y sociales de las distintas comunidades (Kress et al, 2001). El empleo de diferentes modos implica, en primer lugar, que los significados se elaboran de forma distinta, según el modo de representación que los articula. No son iguales ni se comprenden de la misma manera por todos los intérpretes. En segundo lugar, los significados lingüísticos – elaborados ya sea mediante habla o escritura – se entrelazan con otros creados en modos distintos en el contexto comunicativo y esta interacción en sí misma produce significado (Kress et al, 2001).

Si bien advierte sobre la existencia de múltiples modos semióticos, la multimodalidad no puede dar cuenta, por sí misma, de los significados de los conjuntos multimodales, únicamente, al describir los recursos semióticos que los integran, sus interrelaciones y las decisiones semióticas. Para explicarlos, es necesario recurrir a la semiótica social (Kress, 2010, p.2), que los analiza en relación con el uso social dentro de los entornos comunicativos, las necesidades de *representación y comunicación* y los *intereses* de

los creadores de signos. Visto de otra manera, la semiótica social explica la creación de signos y significados; la multimodalidad, los recursos que se emplean en este proceso. Según explica Kress:

Una teoría semiótico social de la multimodalidad es un tenedor con dos puntas, por así decirlo – la semiótica y la multimodal –. La primera atiende a los signos, el significado, la creación de signos (...). La segunda atiende los recursos materiales que están involucrados en la creación de signos, los modos (Kress, 2010, p.105, traducción propia).

La *semiótica social* se ocupa de la creación de *signos*, los procesos de modelación del significado, los discursos y géneros disponibles y el empleo de estos últimos, los textos multimodales y su funcionamiento, los procesos de *representación y comunicación*, y del hecho de que los *modos* ocurren en *conjuntos*. La multimodalidad estudia los potenciales de significado de cada modo en particular y en su aparición interrelacionada en los *conjuntos*, y de los distintos *medios semióticos*. “Juntos, la semiótica social a social y la multimodalidad proveen una teoría abarcadora de la representación y la comunicación” (Kress, 2010, p.105, traducción propia).

Esta conexión es la que justifica el empleo de la *semiótica social multimodal* como marco teórico y subraya la complementariedad de los dos ámbitos. Por un lado, la semiosis no puede dissociarse de los modos que la realizan en contextos sociales. Por el otro, los modos consisten en recursos, disponibles culturalmente, cuyos significados provienen de su *empleo social*.

5.2. Principios semióticos

La unidad central de la semiótica social es el signo, la unión de una *forma* con un *significado*, cuya articulación se realiza a partir del *interés* de los creadores de signos (Kress et al, 2001; Kress, 2010). Los *signos* existen en todos los *modos*, por lo que, todas las modalidades contribuyen al significado en un *complejo* de signos (Kress, 2010). La *semiosis* se define como “el proceso de activa creación de signos en las (inter)acciones sociales” (Kress, 2010, p.5, traducción propia), por lo tanto, se considera como la producción de significados.

La semiótica social parte de tres principios para explicar el proceso de semiosis (Kress, 2010, p.8, traducción propia):

1. Los seres humanos *crean* signos, en los que una *forma* se une con un *significado* en una relación *motivada*. Esos signos se crean con una gran variedad de *medios* distintos, en muchos *modos* diferentes.
2. Los *signos* son la expresión del *interés* de individuos *socialmente* modelados quienes, con estos signos, *realizan* – expresan externamente – sus significados.
3. Para la creación de los signos, los individuos emplean los recursos semióticos culturalmente disponibles, los cuales han sido moldeados por las prácticas de los miembros de los grupos sociales y sus culturas.

La relación motivada entre significante y significado es fundamental en la teoría, pues define a los sujetos como verdaderos creadores de signos y no solamente reproductores de ciertas convenciones sociales y de comunicación (Kress et al, 2001; Kress, 2010). Estos adquieren un papel activo, de *diseño* consciente y deliberado de la experiencia, pues seleccionan, dentro del total de recursos semióticos disponibles, los más adecuados de acuerdo con sus finalidades *retóricas, comunicativas*. Esta idea se respalda a continuación:

En una perspectiva semiótico social del significado, los individuos, con sus historias sociales, modelados socialmente, situados en entornos sociales, empleando los recursos culturales disponibles, socialmente elaborados; son agentivos y generativos en la creación de signos y la comunicación (Kress, 2010, p.54).

Puesto que se articula según distintas finalidades, el signo es siempre una representación parcial, relacionada con los *intereses* del creador en determinado momento de semiosis. En contextos escolares, por un lado, los intereses son *retóricos/pedagógicos*, por cuanto el docente selecciona los recursos según su audiencia y la relación social que prefiera establecer con los estudiantes. Por el otro, son *epistemológicos*, pues elige los recursos según permitan construir, a su criterio, de una forma más adecuada, el conocimiento de la asignatura y, al mismo tiempo, alcanzar

el mayor compromiso por parte de los alumnos (Bezemer & Kress, 2008, p.6; Kress et al, 2001).

Además de articular los signos según sus *intereses*, el creador escoge los *significantes* según mejor representen estos últimos en la interacción social que lo ocupa. De este modo, la relación entre forma y significado también es de *idoneidad*: el significante se escoge, pues se considera la mejor forma de expresión posible, la más plausible, para *representar* los significados (Kress et al, 2001; Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005).

Los principios semióticos anteriores se fundamentan en el concepto de *acción semiótica* (Kress & Van Leeuwen, 2001). La semiosis se concibe como una *acción real, un trabajo*, por parte de un individuo en un contexto social, que implica el uso de herramientas para la creación de significados y un aspecto del mundo sobre el cual trabaja (Kress, 2010). Tanto las prácticas de representación como los textos multimodales son el resultado de la *acción semiótica* de individuos situados socialmente (Kress & Van Leeuwen, 2001). Es decir, son producto de un trabajo creativo y transformativo de los discursos (Kress, 2010)

La *acción semiótica* de los individuos ocurre dentro de un *marco*. Este se define como los límites, provistos por una cultura, en que se encuadran la (inter)acción social, las prácticas semióticas y la creación de significados. Los *marcos* delimitan los fenómenos que se significan en los conjuntos multimodales, y señalan los límites y supuestos para su interpretación (Kress, 2010). Con ello, "provee unidad, relación y coherencia a lo que enmarca", a los elementos en su interior (Kress, 2010, p.149, traducción propia).

Las *oraciones* son *marcos* en el *modo* de la *escritura*, por cuanto delimitan las unidades dentro del conjunto y modelan su significado. Esta capacidad se observa, por ejemplo, en las diferencias entre oraciones del tipo: (1) *Jorge entró en el cuarto. María salió.* (2) *Jorge entró en el cuarto, María salió.* (3) *Jorge entró en el cuarto y María salió* (Kress, 2010, p.150, traducción propia). La puntuación es un *recurso de enmarcado* dentro de ese *modo* y las decisiones del creador de signos respecto de esta última afectan el significado de las oraciones.

Los recursos materiales para *enmarcar* difieren de modo a modo. El teatro emplea como recurso el escenario, en sí mismo modelado históricamente y de diferentes maneras. Los textos dramáticos emplean como *marcos* los *actos y escenas*. Por su parte, los fotógrafos enmarcan las tomas mediante recursos como puertas, personas o ramas en los paisajes. En algunos cines, todavía, existen marcos: una cortina que sube y baja (Kress, 2010, p.151, traducción propia).

Sin un *marco*, no es posible determinar las entidades que forman parte del conjunto ni las relaciones entre ellas. En su ausencia, se desconocen los límites para la interpretación y el significado; por lo tanto, son indispensables para la semiosis. (Kress, 2010). Además, la categoría de *marco* no es neutral, sino que constituye una selección según al *interés* de los creadores de signos. Cada *marco* establece los límites para la representación. Al hacerlo, incluye y excluye, separa y enfoca, es decir, modela el mundo de acuerdo con la perspectiva de quienes lo utilizan (Kress, 2010).

5.3. Representación y comunicación/diseño y retórica

La *representación* y la *comunicación* constituyen dos dimensiones distintas de las prácticas sociales (Kress, 2010). La primera se enfoca en el *individuo*, en su interés por dar forma material a sus significados acerca del mundo. La *comunicación* se centra en el *dominio social*, en el sujeto dentro de una comunidad y en su interés por hacer disponible la representación de sus significados para otras personas en su entorno, en interacción con ellas (Kress, 2010, p.49). La *representación* se asocia con los aspectos del mundo que captan el *interés* del individuo; la *comunicación*, con la expresión social de estos significados.

El concepto de *diseño* se relaciona con la *representación*. Está orientado hacia lo *semiótico*. Se refiere a la *modelación* de los significados e *intereses* personales del sujeto en conjuntos modales. Por su parte, la noción de *retórica* se vincula con la *comunicación*. Está orientada hacia las dimensiones políticas y sociales. Alude a la *configuración* y la *regulación de las relaciones* que se establecen durante los intercambios comunicativos (Kress, 2010).

El *retor* posee un propósito *político*: alinear su mensaje y posición ideológica con la audiencia y la postura ideológica de esta. Busca modelar y regular las relaciones

sociales que se establecen de la interacción. El *diseñador* tiene un propósito *semiótico*: *modelar* el mensaje con los recursos representacionales disponibles y de forma que consiga la mejor concordancia posible entre los *propósitos e intereses* del retor y los recursos semióticos de la audiencia. En esta representación, su función también es *mediadora*, pues debe ‘concordar las características del fenómeno que comunica con las características y recursos de los destinatarios’ (Kress, 2010, p.49, traducción propia).

Si bien pueden separarse, con frecuencia, las funciones de *retor* y *diseñador* se combinan en una sola persona, de manera que *el retor* es también *el diseñador* del conjunto semiótico. El mismo individuo define, políticamente, las relaciones sociales con la audiencia y modela, semióticamente, el mensaje, en términos de modos, el ajuste de su materialidad con los significados por representar y comunicar, y el diseño de una interacción que concuerde con los intereses de la audiencia, el fenómeno que se comunica y el medio de difusión (Kress, 2010).

Aunque constituyen dimensiones diferentes, ambas facetas están presentes en las prácticas sociales. Estas últimas requieren, por un lado, de la modelación de los significados e intereses personales – *representación/diseño* – y, por el otro, la expresión e interacción social de estos significados – *comunicación/retórica* – (Kress, 2010) Por este motivo, el marco dual de *retórica* y *diseño* permite dar cuenta, de forma integrada, de los dos procesos como parte inherente de los textos, productos y eventos semióticos.

5.4. La cuestión del significado en una teoría multimodal de la comunicación

El foco de la noción de multimodalidad son las *prácticas sociales* y el empleo de *recursos o modos semióticos* en la creación de significados. Toda práctica social incluye procesos *discursivos, de diseño, de producción e interpretación y/o distribución* de signos. Como consecuencia, se puede estratificar en los cuatro niveles anteriores, cada uno de los cuales contribuye, de forma activa, en la semiosis (Kress & Van Leeuwen, 2001).

En esta investigación la **enseñanza** se define como **práctica semiótica social**, estratificada en los cuatro niveles previos y dos dimensiones de semiosis (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001). La Ilustración 1 integra dichas categorías en forma de un aparato teórico que permite analizar su configuración. En la *producción*, se analiza la *actuación docente* como *texto multimodal*, articulado en sí mismo por distintos *modos semióticos*. Estos instancian los contenidos curriculares – *discursos* – a través de distintas *formas de interacción – géneros* – y mediante el empleo de otros *modos* disponibles en el contexto de clase y *medios semióticos*.

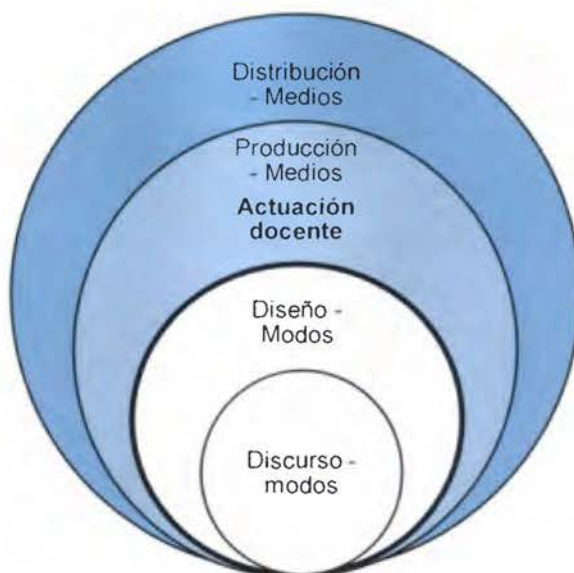


Ilustración 1. Integración de categorías teóricas: la enseñanza como práctica social. Fuente: elaboración propia.

El primer nivel, *el discurso*, corresponde al contexto de la cultura y sociedad, a los conocimientos sociales disponibles. El siguiente, *el diseño*, modela el *discurso* en forma de interacciones – *géneros* – dentro de una situación comunicativa. El tercer nivel, *la producción semiótica*, materializa los *discursos* y *géneros* en forma de *textos multimodales* – productos y eventos semióticos –. El cuarto, *la distribución*, conserva y difunde dichos productos y eventos, previamente materializados.

En concordancia, los modos se definen como recursos materiales, empleados de una forma claramente estable a lo interno de una cultura, con el fin de articular los *discursos* en distintos tipos de *(inter)acción* (Kress & Van Leeuwen, 2001). El *medio* es la sustancia física, modelada culturalmente a través del tiempo, como “superficie” para instanciar y difundir los *modos* (Kress & Van Leeuwen, 2001; Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010).

Estos cuatro niveles se integran a las dos dimensiones de la semiosis: *representación* y *comunicación* (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005; Kress et al, 2001). Los estratos del *discurso* y *diseño* se asocian con la *representación*, puesto que se ocupan de configurar los conocimientos y significados acerca del mundo en forma de conjuntos semióticos; el empleo de los *modos* y sus alcances de significación (Ilustración 1. Círculos no sombreados). Las dimensiones de la *producción* y *distribución* se ocupan de la dimensión *comunicativa*, por cuanto se encargan de los *medios* para la *materialización* de los significados y de la *difusión* de los productos y eventos en las interacciones sociales (Ilustración 1. Círculos sombreados).

En los siguientes apartados, se conceptualizan con mayor detalle los cuatro estratos.

5.4.1. Discurso

Los discursos son “conocimientos *socialmente contruidos* sobre la realidad o un aspecto de esta”. Se construyen *socialmente*, pues “se desarrollan dentro de contextos sociales específicos, de forma apropiada para los intereses de los actores sociales que participan en ellos” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.4, traducción propia). Corresponden al plano del *contenido* en las prácticas sociales, pues constituyen el material semiótico – los significados – que se articulan en forma de productos y eventos.

En concordancia, atañen a la dimensión de la *representación*, pues comprenden los aspectos del mundo que captan el *interés* del individuo y este desea realizar, materialmente, en forma de complejos de signos (Kress, 2010). En contextos escolares, los *discursos* se definen como los *contenidos curriculares* enunciados en el plan de estudios, que el docente construye en la interacción con los alumnos (Kress et al, 2001).

Los *discursos* comprenden dos tipos de conocimientos. En primer lugar, aquel sobre las prácticas sociales, su naturaleza, la forma en que deben realizarse, junto con las evaluaciones, legitimaciones e interpretaciones asociadas a dichas prácticas y los propósitos que se les confieren en el entorno social (Kress & Van Leeuwen, 2001). En este aspecto, *los discursos* incluyen el conocimiento sobre los eventos que constituyen la realidad, así como las evaluaciones, valores, propósitos, legitimaciones e interpretaciones relacionados con ella.

En segundo lugar, comprenden un conocimiento que se relaciona y se activa en el contexto de prácticas comunicativas específicas”; es decir, son saberes que emergen con las circunstancias y se movilizan según las interacciones comunicativas en las que tienen lugar. Este punto supone que “los individuos pueden recurrir, en diferentes momentos, a diferentes discursos sobre las misma(s) práctica(s)”, según lo consideran más adecuado para sus propios intereses en un contexto dado (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.114, traducción propia).

Si bien existen de forma abstracta, como un conocimiento social, el *discurso* encuentra una *realización concreta, material*, en los conjuntos multimodales que los expresan y modos semióticos que los configuran. *Los discursos existen y se realizan*

materialmente. Se *concretan* mediante los recursos semióticos disponibles, que los *representan* en productos y eventos, y los *comunican* en los contextos sociales y culturales de los creadores de signos.

Esta noción de *discurso* elaborada posee dos implicaciones importantes. La primera es que *el discurso* existe, de alguna forma, separado de su *modo* de realización; en un nivel abstracto y conceptual que se sitúa por encima de la producción semiótica. La segunda es que el discurso es susceptible de concretarse y, de hecho, encuentra una expresión material en los distintos modos semióticos que lo realizan (Kress & Van Leeuwen, 2001). Por este motivo, la multimodalidad enfatiza la interrelación entre el discurso y sus distintos *modos* de instanciación, los cuales actúan como recursos para expresar los conocimientos y valores culturales. De acuerdo con Kress & Van Leeuwen,

Se busca emplear y enfatizar la absoluta interrelación entre el discurso y su modo de aparición, e insistir en el hecho de que los discursos se realizan en muchos modos. Visto de otra manera, todos los modos semióticos disponibles como medios de realización en una cultura particular, se emplean en ella como medios para articular sus discursos (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.24, traducción propia).

Un discurso se puede realizar de diferentes maneras, en modos distintos. No obstante, 'solamente puede concretarse mediante modos semióticos que se han desarrollado, social y culturalmente, para representarlo" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.4 – 6 traducción propia). Además, la articulación de un discurso en un modo, se vuelve específica para este último, es decir, se concibe de forma particular, según la modalidad que lo expresa (Kress & Van Leeuwen, 2001).

En una revista, la realización de discursos mediante el *color* es completamente distinta a su elaboración semiótica a través del modo lingüístico, a partir de recursos sintácticos y léxicos. El primero ofrece potenciales de asociación con otros colores en las páginas, referencias a otros materiales asociados (aire, rocas, viento, agua. . .) y a otros aspectos culturales relevantes (sombra, claridad) juntos los significados que les corresponden en momentos históricos particulares (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Como resultado, la *traducción* de este discurso en otra modalidad no solo implica modificaciones en las posibilidades de representación semiótica, sino que supone una vivencia del discurso completamente distinta. Traducir del *color* a la *lengua*, ya sea en forma de *habla* o *escritura*, conlleva la pérdida de muchas de sus especificidades – “el tipo particular de color, la nitidez del contraste, las posibilidades de asociaciones visuales con otros aspectos representados como la forma, textura, material y con otros colores –”. Además, crea experiencias de este color muy diferentes; pues no es lo mismo *escuchar* la palabra *azul* que *observar* este color. “Las asociaciones de significados que se pueden realizar de manera visual, simplemente, no son aquellas que se pueden establecer de manera verbal” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.27, traducción propia).

En otras palabras, la articulación de los significados en cada modo lleva a respuestas sensoriales distintas en comparación con su articulación mediante otras modalidades. Esta respuesta desigual conduce a significados que son, sustancialmente, diferentes de aquellos producidos mediante la articulación del discurso en modos alternativos (Kress & Van Leeuwen, 2001). Los discursos se construyen y se viven de forma distinta según los modos que los representan.

Finalmente, un discurso dado no solo puede realizarse mediante una amplia gama de modos semióticos diferentes, a saber el color, fotografías, dibujos, sonidos, letras; sino que también puede insertarse en una gran variedad de *prácticas comunicativas* e interacciones, es decir, *géneros*, por ejemplo, en una conversación cotidiana entre padres e hijos o una discusión académica en el nivel universitario (Kress & Van Leeuwen, 2001).

5.4.2. Diseño

El *diseño* se define como “la conceptualización de la forma material de los productos y eventos semióticos” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.21). Es el proceso de elaboración de los signos en forma de textos – productos y eventos semióticos – e interacciones, lo cual implica poner en coherencia los modos, medios, marcos y sitios de representación con los intereses del creador de signos y su audiencia meta, dentro de un contexto comunicativo específico (Bezemer & Kress, 2008).

El *diseño* corresponde a la *representación*, pues se encarga de *modelar* el *interés* del individuo en forma de conjuntos semióticos, en relación con los propósitos comunicativos y una audiencia específica (Kress, 2010). Según se describe, este proceso implica articular los alcances de representación de cada modo, los *intereses* del *retor* y la complejidad de los ambientes sociales en los que se despliega la representación, los cuales incluyen a los *intérpretes*.

En contextos escolares, el *diseño* corresponde a la etapa de planificación didáctica, la cual proyecta, en forma de planes de clase, los contenidos curriculares – *discursos* – e interacciones – *géneros* –, previamente a su instanciación semiótica (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005). En este estrato, se analiza la *figura del docente* como *retor/diseñador*, quien configura, al mismo tiempo, la *representación* de los *discursos* en forma de ensambles multimodales y las *relaciones sociales* en el intercambio comunicativo.

La *multimodalidad*, en sí misma, requiere la noción de *diseño*, pues llama la atención sobre los diversos *modos* que articulan los productos y prácticas sociales, y emplea el concepto para resaltar su proceso de modelación (Kress et al, 2001). El *diseño* es inherente a cualquier entidad semiótica, es decir, todo producto o evento es el resultado de un *diseño* (Kress, 2010). Este último configura tres aspectos simultáneamente: "1. Un discurso o combinación de discursos 2. Una interacción comunicativa particular, en la cual se incorpora el discurso 3. Una forma particular de combinar los modos semióticos" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.21, traducción propia).

El *diseño* añade dos aspectos fundamentales al *discurso*. Por un lado, lo *contextualiza*, lo hace funcionar dentro de un contexto comunicativo mediante el empleo de los recursos semióticos y en formas particulares de interacción. Por el otro, *selecciona* los modos que se emplearán en la producción y los aspectos de la interacción comunicativa que se realizarán mediante aquellos, a través del empleo de convenciones de representación (Kress & Van Leeuwen, 2001).

De esta forma, el proceso no solo implica organizar el *discurso* en términos abstractos, sino organizar la *realización semiótica* de este último, mediante los *recursos* que se consideran más adecuados en un momento particular (Kress & Van Leeuwen, 2001).

En términos *comunicativos*, consiste en seleccionar los *modos* de realización *discursiva* que son aptos para los propósitos específicos, audiencias y las ocasiones de elaboración textual (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Además, el diseño transforma los *modos* que realizan *el discurso*, pues implica un proceso de selección. Emplear un *modo* particular para representar cierto *discurso* significa que se excluyen otros para ese mismo propósito. Así, la escogencia tendrá un efecto sobre el modo seleccionado, pues condiciona las finalidades para las cuales se utiliza, la forma del signo y, por lo tanto, el signo mismo. “Este [modo] se empleará para propósitos específicos y este cambio en su uso tendrá sus efectos inevitables en la forma de los signos hechos en ese modo y, por lo tanto, en el material significante” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.64, traducción propia).

5.4.2.1. Diseño y género

Según se explicó anteriormente, el *diseño* configura una interacción comunicativa particular, en la cual se incorpora el *discurso* (Kress & Van Leeuwen, 2001). De acuerdo con este supuesto, la noción de *diseño* permite vincular este último con el concepto de *género* – los *diseños* modelan *los discursos* en ciertas *formas de interacción* –. En contextos escolares, el *diseño* de cómo se impartirá el contenido escolar – cómo se concretará un *discurso* en el contexto de clase – implica la modelación de una interacción específica para construir ese *discurso* en el aula, es decir, la configuración de un *género* particular.

La noción de *género* designa y realiza el conocimiento del mundo – *discurso* – en forma de *acción e interacción social*. Se ocupa de las acciones del individuo en interrelación con otros sujetos, en las relaciones sociales. El *género* se origina de eventos sociales, formados por acciones que se experimentan como prácticas reconocibles; es decir, que se identifican como constituidas por patrones, acciones relativamente regulares y estables (Van Leeuwen, 2005; Kress, 2010). De acuerdo con Kress,

El género *indica y nombra a los participantes en estas (inter)-acciones en términos de sus relaciones sociales. Los significados que crea son una función de la experiencia del individuo en estas prácticas y eventos, en su aspecto social y semiótico* (Kress, 2010, p.114, traducción propia).

En tanto interacción, el *género* indica, prescribe, las relaciones sociales en el intercambio y, al mismo tiempo, está permeado por relaciones de poder. Consiste en un espacio normado, de vínculos sociales específicos que definen cada interacción – el género – como tal. En el modo del *habla*, una interacción puede ser una *conversación* o una *entrevista*; un *debate* o una *discusión*; un *tutorial*, una *conferencia* o un *sermón*. Cada uno de estos géneros especifica y proyecta relaciones sociales y una organización semiótica determinadas.

El *género* se modela por el *discurso* y se realiza a través de los *modos semióticos* (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005). El *discurso* ofrece el material conceptual a partir del cual configurar la *interacción*. El *modo* brinda los recursos semióticos culturales para articular los discursos y realizar los *géneros*. Estos últimos instancian el *discurso* en una situación comunicativa dada mediante formas de interacción social específicas y a través de los *modos* disponibles. De acuerdo con Kress:

El discurso ofrece los significados por realizar, modela el mundo de conocimiento como "contenido" ideacional y provee una locación social-conceptual. El género ofrece los medios para contextualizar/localiza/situar ese significado en espacios sociales y, al mismo tiempo, provee un registro de las características sociales de esos espacios. El modo ofrece los medios para crear los significados que se desea o necesita hacer materiales y tangibles – "realizar", "materializar" significados. (Kress, 2010, p.114, traducción propia)

Como resultado, el género "*media entre lo social y lo semiótico*, pues señala el *conocimiento social* y provee *organizaciones* semióticas para realizar este último" (Kress, 2010, p.116, traducción propia). De ahí que provee "medios para contextualizar/localizar/situar" pues concreta, en forma de intercambios comunicativos, las relaciones y discursos sociales. En otros términos, el *género* es el estrato intermedio de la interacción, que media entre el ámbito social – los *discursos* – y las formas de realización semiótica de estos últimos – *textos* – (Martin & Rose, 2008).

En síntesis, "los dos términos, discurso y género, refieren al 'qué' y al 'cómo' de la creación de significados" (Kress, 2010, p.114, traducción propia). El primero de ellos explica el contenido que constituye el mundo; el segundo, define ese mundo en

términos de la interacción, establece los eventos que ocurren en él, los participantes involucrados y la manera en que interactúan entre sí al comunicar los discursos. Finalmente, los *modos*, con sus distintos potenciales, instancian el significado con efectos epistemológicos/ontológicos específicos, de acuerdo con las intenciones del *retor y diseñador*. Kress lo explica de la siguiente manera:

El discurso responde las preguntas: ¿de qué trata el mundo?, ¿cómo se organiza el conocimiento? El género responde la interrogante: ¿quiénes están involucrados como participantes en este mundo, de qué maneras, cuáles son las relaciones entre los participantes en este mundo? El modo pregunta: ¿cómo se puede representar de mejor manera el mundo y cómo represento, de forma apta, los elementos que quiero representar en este entorno? (Kress, 2010, p.116, traducción propia)

5.4.2.2. Géneros en el discurso científico

Para Martin & Rose (2008), *los géneros son configuraciones recurrentes de significado, las cuales representan las prácticas sociales de una cultura dada* (p.26, traducción propia) Son *procesos sociales*, ya que involucran la creación de significados en interacción; *se orientan hacia un objetivo*, que es responsable de su organización estructural y *se organizan en etapas*, con el propósito de alcanzar esa meta. El *género*, como una configuración de significados, *'se realiza mediante la lengua y otras modalidades de comunicación'* (Martin & Rose, 2008, p.30, traducción propia). Señalan los autores:

Como definición de trabajo, caracterizamos los géneros como procesos sociales en etapas, orientados hacia un objetivo. En etapas, ya que por lo general nos toma más de un paso alcanzar nuestras metas; orientados hacia objetivos, pues nos sentimos frustrados si no logramos los pasos finales; sociales, porque los escritores modelan sus textos para tipos particulares de lectores. (Martin & Rose, 2008, p.6, traducción propia)

La secuenciación en etapas permite identificar *patrones globales y locales* de significado dentro del *género*. Los primeros se emplean para distinguir un tipo de texto del otro, según los propósitos sociales que caracterizan cada interacción. Los segundos

se reconocen como las estructuras esquemáticas recurrentes – fases propiamente –, que confieren a cada género su especificidad procesual (Martin & Rose, 2008).

Para Martin & Rose (2008), el género es una variable de la cultura y no exclusivamente una de las variables del registro (Halliday, 1978; Hasan, 1977). Es decir, cada género implica una configuración particular de campo, tenor y modo; mas no constituye un aspecto de alguno de estos niveles. El género se ubica en el estrato de la cultura, más allá del registro, desde donde puede funcionar como un patrón para establecer relaciones particulares entre campo, tenor y modo, según contextos comunicativos variados. Según Martin & Rose (2008)

“Los procedimientos, protocolos, descripciones, reportes, observaciones, recuentos y narraciones pueden ocurrir en casi cualquier campo, pueden ser orales o escritos, y sus productores y audiencia pueden ser cercanos o distantes, iguales o no. Claramente, el género y registro pueden variar independientemente” (Martin & Rose, 2008, p.16, traducción propia)

Al estratificar de este modo el género y el registro, se crea una *perspectiva multifuncional del género* (Martin & Rose, 2008, p. 16) que permite atravesar las distintas variables del registro. El campo, tenor y modo se conciben como recursos para generalizar entre géneros, de acuerdo con las diferencias entre los significados ideacionales, intepersonales y textuales en contextos particulares.

Por otra parte, Martin & Rose (2008) argumentan sobre la existencia de géneros en el discurso científico, que modelan las relaciones entre fenómenos y eventos. De acuerdo con los autores, la ciencia semiotiza el mundo natural al efectuar generalizaciones sobre objetos y procesos, de cuatro formas regulares: 1. Al clasificar y describir las entidades, 2. Al explicar cómo ocurren los procesos, 3. Al instruir cómo observar fenómenos y 4. Al relatar e interpretar lo observado (Martin & Rose, 2008, p.139).

Estos procesos de semiotización dan origen a cuatro familias de géneros, respectivamente: 1. **Informes** que clasifican y describen, 2. **Explicaciones** de causas y efectos, 3 **Procedimientos** para observar y experimentar, y 4. **Recuentos** de

procedimientos para informar sobre observaciones y experimentos (Martin & Rose, 2008, p.139).

En esta investigación, se estudian específicamente los géneros **informes** y **procedimientos**, debido a que corresponden con las interacciones registradas en el corpus de investigación.

5.4.2.2.1. Informes: géneros para clasificar y describir el mundo

Los informes y explicaciones se basan en dos conjuntos complementarios de recursos que el lenguaje proporciona para interpretar las relaciones entre los fenómenos. "Por un lado, se enfocan *en las entidades* – su descripción, clasificación y composición – y, por otro lado, *en las actividades* – en secuencias de causa y efecto –" (Martin & Rose, 2008, p.140, traducción propia). Así, estos géneros se distinguen por caracterizar los fenómenos, mediante secuencias que describen los procesos en los que se involucran.

Existen tres tipos de informes a partir de los cuales la ciencia clasifica y describe las entidades: 1. *descriptivos*, que detallan las características de una clase de fenómeno; 2. *de clasificación*, que categorizan una cantidad de fenómenos con base en una serie de criterios y 3. *de composición*, que describen los componentes de una entidad (Martin & Rose, 2008, p.140).

5.4.2.2.1.1. Informes descriptivos

Clasifican un fenómeno y luego describen sus características. Sus etapas son la "clasificación" – que ofrece una categorización taxonómica del fenómeno – y luego una "descripción" – que construye la entidad mediante una serie de características –. Cada rasgo constituye una fase en la descripción, y en su conjunto, todos los rasgos detallan el fenómeno y justifican su clasificación taxonómica (Martin & Rose, 2008)

5.4.2.2.1.2. Informes de clasificación

Subclasifican a los miembros de una clase general, para lo cual recurren a un conjunto dado de criterios. Estos últimos son cruciales para el género, ya que los mismos fenómenos pueden clasificarse de manera diferente según diversos criterios. Estos informes comienzan indicando el "sistema de clasificación" y luego los "tipos". Esta

última fase se puede dividir en más niveles denominados "subtipos", que extienden la subclasificación anterior, se definen y ejemplifican de manera distinta.

5.4.2.2.1.3. Informes de composición

Describen los componentes de una entidad mediante las relaciones de sus partes con el todo. La primera etapa "clasifica" la entidad y, la segunda, establece los "componentes" y "subcomponentes". Cada uno de estos últimos se nombra de forma explícita junto con su ubicación y/o actividades. Como resultado, se configura "un patrón común en los informes de composición, que construyen las entidades/partes junto con sus actividades/funciones dentro del conjunto" (Martin & Rose, 2008, p. 146, traducción propia).

5.4.2.2.2. Géneros procedimentales: dirigir actividades especializadas

Los géneros procedimentales se encargan de dirigir la acción en el mundo (Martin & Rose, 2008). Se pueden considerar textos pedagógicos, puesto que enseñan al lector cómo desempeñar una secuencia de actividades particular en relación con ciertos objetos y ubicaciones, ambos específicos. Esta secuencia de actividad tiene una función especializada en la cultura, instrumental o ritual, por lo que requiere ejecutar un conocimiento esotérico. Es decir, necesita la mentoría de un experto que explique la forma adecuada para desempeñar las acciones.

Algunos procedimientos pueden, en principio, demostrarse sin un texto verbal, simplemente al ejecutar cada etapa mientras el aprendiz observa. Sin embargo, en la práctica, las demostraciones se acompañan, por lo general, de instrucciones verbales que indican cómo realizar la secuencia de acciones, al mismo tiempo que esta se demuestra. Debido a esta relación, "si se piensa en alguna actividad que se ha mostrado a otros o a nosotros mismos, es difícil pensar en alguna que carezca de un acompañamiento verbal" (Martin & Rose, 2008, p. 180, traducción propia).

Los procedimientos escritos median la experiencia del autor y dirigen al aprendiz respecto de qué hacer en cada paso, en relación con objetos y lugares explícitamente anotados. En contraste, "los procedimientos orales que acompañan a una actividad no necesitan ser tan explícitos, ya que los procesos, objetos, ubicaciones y la secuencia

misma se pueden indicar con elementos de referencia: 'ahora haz esto aquí'" (Martin & Rose, 2008, p. 180, traducción propia).

5.4.2.2.1. Procedimientos cotidianos: actividades en la vida diaria

Se definen como aquellos que acompañan a una actividad de la vida diaria. Por lo general, implican una secuencia de acciones con un orden lógico y temporal. Estos procedimientos 'son la principal forma en que los aprendices reciben instrucciones de expertos para realizar actividades especializadas en todas las culturas. "La relación pedagógica es directa, personal, aquí y ahora"; requiere la presencia de ambos, mentor y aprendiz en la enseñanza y ejecución del procedimiento" (Martin & Rose, 2008, p.180, traducción propia).

Una ventaja de la instrucción oral en las actividades cotidianas es que el procedimiento puede ajustarse continuamente, de modo que coincida con la condición particular de cada paso de la actividad. En otras palabras, las acciones del alumno pueden dirigirse, controlarse y corregirse según sea necesario, conforme se efectúa el procedimiento (Martin & Rose, 2008).

Una desventaja de tales instrucciones es que solo se pueden brindar a medida que se realiza la actividad. Los procedimientos cotidianos orales suelen ser presenciales, por lo que la interpretación de las explicaciones depende en gran medida de la ejecución física y simultánea de la secuencia. A diferencia, los procedimientos cotidianos escritos superan esta limitación, pues en cada paso, el proceso, los objetos y las ubicaciones deben nombrarse explícitamente, y la actividad se expone de forma que siga una secuencia específica.

5.4.2.2.3. Procedimientos cooperativos: asignar responsabilidad en el trabajo en equipo

Los procedimientos cooperativos se caracterizan por ejecutar tareas y secuencias de acciones, que requieren más de un operador para llevarse a cabo (Martín & Rose, 2008). Cada uno de ellos debe ser identificado con claridad, así como las herramientas y la porción del entorno sobre la cual el operador el actúa. Por esta razón, los

procedimientos cooperativos emplean una variedad de estrategias para explicitar los individuos y objetos al inicio de cada comando.

La primera parte de estos procedimientos consiste en definir el propósito para el cual sirve el procedimiento. Luego, la mayoría de los enunciados comienzan con la tecnología o sus operadores. "Este es el significado principal de un procedimiento cooperativo: es un procedimiento que involucra a un equipo de trabajadores en varios niveles." (Martin & Rose, 2008, p. 188, traducción propia). Por esta razón, organizan la realización de una tarea particular, en relación con los participantes y los recursos para su ejecución.

Otra característica del procedimiento cooperativo es que muchos o la mayoría de los comandos se siguen por las razones por las cuales se deben llevarse a cabo, con el fin de que los operadores necesitan tomar decisiones independientes mientras llevan a cabo el procedimiento (Martin & Rose, 2008). A diferencia de los procedimientos cotidianos y operativos, los procedimientos cooperativos no solamente explicitan la secuencia de acciones en su orden temporal de ejecución, sino que justifican su pertinencia y capacitan a los operadores para su desarrollo.

5.4.2.2. Géneros y actividades típicas de aula (ATA)

Para analizar las interacciones comunicativas en el registro escolar, Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano (2008) plantean la noción de *Actividades Típicas de Aula* (en adelante *ATA*). Estas se definen como patrones o *estructuras de actividades* (Lemke, 1990) que se instancian en diferentes *sesiones*, las cuales organizan la interacción social y construyen los contenidos curriculares. Se trata de "secuencias de intercambios e intervenciones, con un objetivo y un plan de acción reconocido por los involucrados en el aula" (Sánchez et al, 2008, p.8).

Una *misma sesión* de clase se compone de *diversas ATA*, por ejemplo, de actividades como "repaso de los contenidos desarrollados", "revisión de tareas escolares", "explicación monologal de nuevos contenidos", "realización de tareas en clase" y "lectura de un texto" (Sánchez et al, 2008, p.7). No obstante, una *misma ATA* se puede emplear en *diferentes sesiones*, para *unidades curriculares* distintas. Es decir, la "revisión de conocimientos previos", la "revisión de tareas", "la explicación", "la lectura

comprehensiva" (Sánchez et al, 2008) no son actividades exclusivas de un contenido del *currículum*, sino que se emplean para muchos de ellos, en diversas clases.

La noción de ATA se refiere a la *secuencia de acciones*, la *actividad regular*, mediante la cual se instancian los contenidos, no al contenido que se construye. Por esta razón, se repiten a través de *diferentes sesiones*, ya que aluden al patrón de actividad – secuencia de acciones – que realiza el contenido curricular, independientemente de la temática de este último. En ese sentido, la ATA retoma la naturaleza *abstracta* del concepto de *género* y permite analizarlo dentro de una interacción de clase.

En caso de ser tareas complejas, las ATA pueden estar compuestas de distintas fases – episodios –, es decir, de etapas menores para su compleción, con objetivos específicos. Los episodios se definen como los conjuntos de acciones que componen las ATA y poseen un objetivo reconocido por los participantes (García et al, 2008). Los episodios organizan secuencialmente la actividad pedagógica general y cada uno implica tareas de representación y relaciones particulares entre los participantes.

La pertinencia del concepto de ATA es operacional, pues el estrato del *género* se estudia metodológicamente bajo esta noción. Las ATA son las estructuras de actividades típicas, que constituyen *formas de interacción* socialmente reconocidas. Es decir, son los patrones de interacción social – *géneros* – que permiten instanciar los *discursos* a través de los *modos* y *medios* semióticos. Tanto *géneros* como ATA se consideran procesos de creación de significados.

Para identificar los distintos *episodios* que configuran las ATA, se empleó el catálogo de *estructuras de actividad* (Lemke, 1990). Cada ATA se manifiesta como una *secuencia de estructuras de actividades*, socialmente reconocida y habitual, la cual

configura la instanciación curricular (Lemke, 1990)². A continuación, se detallan las estructuras empleadas para la segmentación de las ATA³

5.4.2.3. Catálogo de estructuras de actividad

5.4.2.3.1. Actividades previas a la lección

Se refieren a los diversos tipos de actividades comunes que ocurren, normalmente, antes del timbre de entrada o cualquier señal evidente por parte del docente para iniciar la lección. Estas *actividades previas* no requieren la atención de los estudiantes en un solo punto o evento y pueden ocurrir simultáneamente. Dentro de ellas, se consideran (Lemke, 1990, p.215, traducción propia):

Reuniones docente - estudiantes: el profesor y uno, o unos cuantos estudiantes, sostienen una discusión privada, usualmente, al frente de la clase y sobre aspectos del trabajo de clase de los alumnos.

Conversaciones entre estudiantes: en parejas o pequeños grupos, los alumnos hablan entre sí de manera privada, normalmente en sus pupitres, y sobre temas distintos del trabajo de clase.

Preparativos para trabajar: en algunas clases, los estudiantes tendrán tareas previamente asignadas, o saben que deben iniciar ciertas asignaciones indicadas en la pizarra. En otras clases, los alumnos pueden simplemente abrir sus cuadernos o libros de textos y esperar a que el profesor comience. También, pueden continuar en sus conversaciones privadas con otros estudiantes hasta que el docente realice una *señal de inicio*.

²Sánchez et al (2008) tomaron como base el concepto de *estructuras de actividad* de Lemke (1990) para formular el de ATA. Por este motivo, ambas definiciones son afines y es posible emplear el catálogo de actividades como herramienta metodológica para identificar los *episodios*.

³ Para revisar con mayor detenimiento todo el listado de *estructuras de actividad*, ver: Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648 (hardback: ISBN-0-89391-565-3; paperback: ISBN-0-89391-566-1).

5.4.2.3.2. Señales de inicio de la lección

Se refieren a los signos que emplea el docente para marcar el comienzo de las lecciones y que tienen como objetivo crear un foco de atención común para el trabajo de clase (Lemke, 1990). Usualmente, los estudiantes confirman estas señales, de modo que expresan que han comprendido el mensaje y se puede dar inicio a la sesión.

Lemke (1990) no ofrece una tipología específica de *señales de inicio* de la lección. Por este motivo, en este estudio, se determinarán de manera particular según la interacción registrada en el corpus. Se considerarán como tales los signos que emplea la docente para marcar el inicio del periodo considerado "de clase" en las diversas *sesiones*. Estos marcan una transición entre las *actividades previas* a la lección y el desarrollo, propiamente, del tiempo de "clase". Además, se considera que estas pueden variar de lección en lección y respecto de los recursos semióticos que utilizan, según la dinámica de clase, comportamiento de los participantes y la temática específica.

5.4.2.3.3. Actividades preliminares

Se refieren a las diversas actividades que ocurren, comúnmente, antes de introducir un nuevo contenido curricular (tema nuevo). Estas se desglosan a continuación (Lemke, 1990, p.215 – 216, traducción propia):

Resolver ahora: los estudiantes trabajan de forma individual en sus asientos, resolviendo preguntas o problemas que se indican en la pizarra desde el inicio del periodo. Los alumnos escriben sus resultados para una posterior discusión.

Asuntos de clase: el profesor da anuncios respecto de asignaciones, proyectos escolares, próximos exámenes o eventos especiales, entre otros aspectos del calendario escolar o trabajo de clase. Frecuentemente, los estudiantes realizan preguntas sobre estos asuntos.

Revisar el "Resolver ahora": Esta es, usualmente, una actividad de *diálogo tripartito* (explicada más adelante), en la que el docente pregunta por los resultados del trabajo individual de los estudiantes, en la asignación de "resolver ahora". Estos brindan las respuestas y el profesor las evalúa.

Repaso: el docente puede resumir las temáticas de la lección anterior través de un *monólogo* o formular preguntas a los estudiantes sobre estos temas mediante un *diálogo tripartito*.

Demostración: el docente puede exponer algún fenómeno o principio en frente de la clase. Puede utilizarla como una *actividad preliminar*, al relacionarla solo parcialmente al tema principal de la lección con el fin de estimular el interés en este último. O bien, puede introducir el tema principal directamente, con lo cual la demostración se convertiría en la *actividad principal* de la lección. Los estudiantes pueden colaborar en la demostración.

5.4.2.3.4. Actividades principales de la lección

Suponen el final de las *actividades preliminares*. Estas actividades son el núcleo de la lección, las estructuras de actividad que se encargan de desarrollar los nuevos contenidos de la clase (Lemke, 1990). El comienzo de las *actividades principales* se marca con una *señal de inicio*, mediante la cual el docente indica el final de las *actividades preliminares*. Dentro de las *actividades principales* se encuentran (Lemke, 1990, p.217-218, traducción propia):

Las estructuras de "*Resolver ahora*", *Revisar la tarea*, *Repaso*, *Demostración* – explicadas en el apartado anterior –: todas ellas pueden funcionar como *actividades principales* de la lección, cuando se emplean para desarrollar los nuevos contenidos curriculares.

Exposición del profesor: el docente presenta el nuevo contenido, en principio, a través de un *monólogo* o puede explicarlo con más detalle en respuesta a las preguntas de los estudiantes.

Diálogo tripartito: la estructura de actividad más común en las lecciones. El docente realiza preguntas, solicita a los estudiantes las respuestas y, luego, evalúa estas últimas.

Diálogo de preguntas del estudiante: los estudiantes inician preguntas sobre la materia y el docente las responde. Frecuentemente, incluye series de preguntas de diferentes estudiantes.

Trabajo individual: los estudiantes trabajan de forma independiente en sus asientos, en tareas especificadas por el profesor durante una etapa preparatoria (v.g. tareas asignadas en un "Resolver ahora"). Le sigue una *Revisión del trabajo individual*.

Trabajo en la pizarra: se solicita a los estudiantes venir a la pizarra y escribir sus respuestas a las tareas, o realizar estas últimas directamente en el pizarrón. Le sigue una *Revisión del trabajo en la pizarra*.

Trabajo en grupos: Similar al trabajo individual, pero con pequeños grupos cooperativos que trabajan en las asignaciones. Es menos común, excepto en el trabajo en laboratorio.

Síntesis el docente: actividad de monólogo en la que el profesor resume los temas de la lección desarrollados hasta el momento, o toda la lección cerca de su final.

Evaluación: similar al trabajo individual, pero de mayor duración, que puede cubrir el periodo completo de la clase. La evaluación se recoge, al igual que la *tarea* (y a diferencia de la mayoría de trabajo individual), se evalúa de forma no verbal e individualmente. Le sigue un *Diálogo de revisión del examen*, el mismo día o el siguiente.

5.4.2.3.5. Actividades interpoladas

Comprenden tipos especiales de situaciones que pueden ocurrir en cualquier momento durante las actividades de la lección, sin formar parte del desarrollo de los contenidos (actividades preliminares, diagnóstico o actividades principales). Se citan las siguientes (Lemke, 1990, p.218, traducción propia):

Interrupciones: una intrusión en el patrón de actividad de clase por un participante o evento externo (por ejemplo, un anuncio por altavoz, visitante de clase, simulacro de incendio) o por un miembro de la clase (permiso para salir, enfermedad, mal

comportamiento). Las *secuencias admonitorias del profesor* durante las lecciones se pueden contar como una *interrupción*.

Periodos liminales: momentos entre las *actividades principales* en los que no existe una tarea común o foco de atención y la lección se divide, temporalmente, en conversaciones y actividades privadas.

Desorientación: periodos en los que todos o parte de los estudiantes no están seguros de la estructura de la actividad. Usualmente, conduce a la estructura denominada *Preguntas de los estudiantes* (metadiscurso).

5.4.2.4. Síntesis

Respecto del concepto de *género*, Martin & Rose (2008), Lemke (1990), Sánchez et al (2008) lo definen, ya sea como *secuencias de acciones o estructuras de actividades*, o como *configuraciones recurrentes de significados*, las cuales son reconocidas socialmente y se experimentan como procesos sociales. Además, están organizadas en etapas y poseen objetivos específicos, que les confieren un propósito social.

Con base en estos autores (Martin & Rose, 2008; Lemke, 1990; Sánchez et al, 2008), en esta investigación, el *género* se define como patrones de interacción social, que realizan el *discurso* en configuraciones recurrentes de significado, a través del empleo de distintos *modos semióticos*. Están secuenciados en etapas, que se orientan hacia un objetivo, el cual les confiere su organización estructural y un sentido de completitud tras su finalización.

Los *géneros* son procesos sociales, pues involucran la creación de significados en interacción y modelan las relaciones entre los participantes del intercambio comunicativo. Operacionalmente, el concepto de *género* se estudia bajo la noción de ATA (Sánchez et al, 2008) y con referencia al catálogo de *estructuras de actividad* (Lemke, 1990).

5.4.3. Producción

La *producción* se refiere a la expresión semiótica, la *articulación* material concreta de los significados en forma de productos o eventos multimodales. Puesto que se ocupa

de la *realización*, requiere el empleo de un conjunto de habilidades para *materializar* los significados, las cuales incluyen destrezas técnicas y físicas en el manejo de los *medios* de instanciación semiótica (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.66, traducción propia). La producción supone el *uso comunicativo* de los *medios* y de los *recursos materiales* (Kress & Van Leeuwen, 2001) en la instanciación de los signos.

La *producción* se asocia la *comunicación*, por cuanto expresa los significados para otros individuos en un contexto social, los cuales han sido *representados*, previamente, por el *retor/diseñador*. Corresponde a la *retórica*, pues configura las relaciones sociales entre los participantes del intercambio durante la instanciación material de los signos, a través de las características físicas de los *medios* y los rasgos que estos confieran a los conjuntos multimodales.

En contextos escolares, este nivel consiste en la ejecución, propiamente, del plan de clase, la cual corresponde a la instanciación material del diseño semiótico (Kress & Van Leeuwen, 2001). En la *producción*, se interpreta la *actuación docente* como *texto multimodal*, compuesto por distintos *modos* semióticos, por ejemplo: los gestos, los movimientos corporales, la inflexión de la voz, la postura, los desplazamientos por el espacio... (Kress et al, 2001). La *actuación de la docente* se considera una forma de *producción semiótica*, pues forma parte de los *géneros* a través de los cuales construye los *discursos* y, por lo tanto, crea significados.

Además de definir la actuación docente como texto multimodal en sí misma, se considera que los *géneros* pueden recurrir a otros *modos semióticos* disponibles en el contexto de clase para instanciar los *discursos*. Es decir, no solo el cuerpo del docente y su actuación están compuestos de diversas *modalidades*, sino que también forman parte de la instanciación semiótica los demás *recursos* disponibles – diferentes de su corporalidad – que el profesor emplea para articular de los *discursos*.

Por otra parte, el estrato de la *producción* no se considera como mera materialización del *diseño* (Kress & Van Leeuwen, 2001), en el sentido de que este último provee un *mapa* y la *producción* concreta, con las mínimas modificaciones, el *diseño* inicial (Kress & Van Leeuwen, 2001). Esta adquiere un potencial de propio en la semiosis, debido a

que agrega significados que no formaban parte del diseño previo, a través de los medios materiales que instancian este último (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Visto de otra manera, el mismo *diseño*, en una producción material distinta, conlleva diferencias importantes en los conjuntos multimodales. La materialidad se concibe como una fuente de diferencia y, por lo tanto, de significado (Kress & Van Leeuwen, 2001). Este proceso se explica en la siguiente cita:

"Aun cuando la voz pueda leer lo que se modeló como escritura o cantar lo que se diseñó como una composición musical; la articulación corporal del hablante o del cantante agrega significados que no figuran previamente en el diseño y, por lo tanto, comunica directamente" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.66, traducción propia).

5.4.3.1. Principios de producción semiótica: traducción, transformación y transducción

En el estrato de la producción, el concepto de *traducción* se emplea, en términos generales, para referir a los procesos de desplazamiento del significado a lo interno de los modos/conjuntos modales o entre modos/conjuntos distintos, dentro de una misma cultura o entre culturas diferentes (Kress, 2010). De forma amplia, este concepto se refiere a la "expresión, en un modo o conjunto modal, de los significados creados en otro modo o conjunto" (Bezemer & Kress, 2008, p.11).

Debido a este desplazamiento, la *traducción* conlleva cambios importantes en el significado. Además, implica no solo trasladar significados en términos *modales*, sino también los *géneros* y los *discursos* mediante los cuales estos se realizan. Kress menciona:

La traducción es un proceso en el que se mueve el significado. Este se mueve "a través", "se transporta" de un modo a otro modo, de un conjunto modal a otro, de un modo en una cultura a "el mismo" modo en otra cultura – lo que se ha considerado como traducción de una "lengua" a otra. El significado se mueve de un género a otro, de un complejo discursivo/ideológico a otro (Kress, 2010, p.124).

Dentro de la *traducción*, como concepto general, existen procesos más específicos de cambio en las representaciones. Por un lado, la *transformación* alude a modificaciones semióticas a lo *interno de un modo*, que reorganizan los elementos dentro del conjunto (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010). El proceso no involucra cambios entre modos, sino que modifica el *ordenamiento* de los elementos que los constituyen. Por lo tanto, supone cambios en los significados, mas no modificaciones ontológicas (Kress, 2010).

Por ejemplo, en una *transformación* en el modo *escrito*, las palabras, las categorías sintácticas y los arreglos permanecen igual, lo que cambia es su disposición en el texto (Bezemer & Kress, 2008). La reorganización de los elementos trae cambios en la entidad semiótica y modificaciones importantes en significado. Sin embargo, el *modo escrito* se preserva. De acuerdo con Kress, la transformación implica

"procesos en los que los elementos se mantienen, mientras que se modifica su ordenamiento en el conjunto. Un enunciado sencillo sobre las transformaciones sería: mismo modo, mismas entidades, diferente orden: nueva entidad semiótica (=diferente significado)" (Kress, 2010, p.129, traducción propia).

Por otra parte, la *transducción* se refiere, específicamente, al *desplazamiento de significados* de un modo, o conjunto de modos. a otro(s), el cual implica una modificación importante en las entidades semióticas elaboradas. A diferencia de la transformación, el paso entre modos supone cambios importantes en los recursos empleados y, por lo tanto, en las entidades semióticas construidas (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010). En consecuencia, el cambio de entidad involucra no solo cambios en el significado, sino también una modificación ontológica.

Por ejemplo, los modos de *escritura* y *habla* poseen *palabras*, el modo de la *imagen* no. En el paso del modo escrito a la imagen, ocurren cambios importantes, pues no existen palabras en esta última, sino representaciones. "Los enlaces semánticos y semióticos que se establecen en la escritura mediante recursos sintácticos, se comunican en la imagen a través de vectores" (Bezemer & Kress, 2008, p.11, traducción propia). El contenido que antes se expresaba mediante recursos lingüísticos escritos se debe expresar ahora en forma visual; lo cual implica serias modificaciones en los significados para ajustarlos a los potenciales semióticos del modo de la imagen.

En breve, los productos y eventos semióticos se construyen a partir de dos principios: “por transformación – cambios en el ordenamiento y configuraciones de los elementos dentro de un modo – y transducción – el paso del significado expresado en un modo al significado expresado en otro modo –” (Kress, 2010, p.43, traducción propia). Frecuentemente, ambos procesos ocurren dentro de un mismo texto u objeto semiótico. Ambos se engloban dentro del concepto de *traducción* semiótica.

5.4.4. Distribución

La *distribución* comprende los “procesos de *conservación y difusión de las producciones y eventos semióticos*”. Se refiere a la “*recodificación* técnica de los productos o eventos semióticos, con propósitos de *grabación* (v.g. grabación en cassette o digital) y/o *distribución* (v.g. telefonía, radio, transmisión televisiva)” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p. 21). Junto con la *producción*, este nivel se ubica en el plano de la *expresión* semiótica, pues se ocupa de divulgar los signos mediante las tecnologías de *comunicación*.

La *distribución* se asocia con la *comunicación*, en la medida en que se encarga de hacer disponibles los significados, representados previamente por el *retor/diseñador* en forma de conjuntos multimodales, para otras personas en el ámbito social, en los intercambios comunicativos. Se relaciona con la *retórica*, pues las tecnologías de codificación y distribución configuran relaciones sociales específicas, según las características de los *medios* que se empleen para la *grabación y distribución* de los signos.

En contextos escolares, la distribución se refiere al empleo, por parte del docente, de *medios* para *fijar* o *conservar* los contenidos curriculares; por ejemplo, las anotaciones en un cuaderno o el diseño de carteles con la materia que se conservan en el aula. También, remite a la *difusión* de signos para facilitar las actividades de clase, por ejemplo, emplear fotocopias para facilitar los contenidos a los estudiantes o escribir una práctica de clase en el pizarrón, desde donde pueden copiarla todos los alumnos.

5.4.5. Modo

De acuerdo con la semiótica social multimodal, en la *representación* y la *comunicación* intervienen múltiples *modos*, cada uno de los cuales constituye un recurso semiótico

para la creación de significados (Van Leeuwen, 2005; Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen 2001). El recurso semiótico es la unidad básica dentro de la teoría de la semiótica social, así como dentro del texto multimodal (Van Leeuwen, 2005, Kress, 2014). Un texto multimodal está compuesto por distintos recursos semióticos.

Los *modos* se definen como recursos modelados social y culturalmente para la creación de significados (Bezemer & Kress, 2008; Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010; Kress et al, 2001). Los significados se construyen mediante el empleo de distintos *modos* y, siempre, con más de un solo *modo semiótico* (Bezemer & Kress, 2008). Además, los signos existen en todos los *modos*; por lo tanto, "todos ellos poseen, en principio, la misma importancia en la representación y comunicación. Cada modo cuenta con *potenciales de significado*, aunque de manera distinta en cada uno de ellos" (Kress, 2010, p.104).

En lugar del término *modo*, Van Leeuwen emplea el de *recurso semiótico*; no obstante, coincide con los otros autores en su conceptualización. Define *recurso semiótico* como "todos aquellos artefactos y acciones que se emplean con fines comunicativos dentro de un contexto social, lo cual incluye tanto aquellos recursos producidos fisiológicamente – por ejemplo, la voz, los gestos, la postura, el desplazamiento del cuerpo a través del espacio – como aquellos producidos por medios tecnológicos – por ejemplo, el uso de lapiceros, papel, tinta, software computacionales –" (Van Leeuwen, 2005, p.3, traducción propia).

Bezemer & Kress (2008) explican que el *modo* despliega distintos *recursos modales*, los cuales definen como sus *alcances de significado*. La escritura, en tanto *modo*, posee como *recursos* la sintaxis, la gramática, el léxico, recursos gráficos como el tipo de fuente y de composición como la puntuación. Incluso, puede emplear el color. En contraste, el habla, en tanto *modo*, posee como *recursos modales* la intensidad, timbre y variaciones de timbre, cualidad vocal/tonal, extensión y silencios (Bezemer & Kress, 2008, p.7, traducción propia).

De acuerdo con estos autores (Bezemer & Kress, 2008), un *modo* es un sistema para la creación de significados constituido por *recursos modales* para la semiosis. Los

modos se diferencian entre sí, como sistemas, según los *recursos* que los constituyen. Las diferencias entre estos recursos "implican que los modos pueden emplearse para crear distintos tipos de trabajos semióticos". Visto de otra manera, permiten que "un mismo significado pueda construirse con diferentes recursos modales, de formas distintas" (Bezemer & Kress, 2008, p.7, traducción propia).

En esta investigación, el concepto de *modo* se emplea como un término más amplio para referir a un *sistema* para la creación de significados que permite satisfacer las necesidades *representacionales* y *comunicativas* de los creadores de signos (Kress et al, 2001; Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010). De acuerdo con Kress et al:

Tres puntos teóricos informan nuestra comprensión sobre la comunicación multimodal en contextos escolares. Primero, la cultura organiza y modela los medios de comunicación en forma de una gama de sistemas de creación de significados, modos, con el fin de articular los significados que demandan las necesidades prácticas, sociales de las distintas comunidades (Kress, et al, 2001, p.14, traducción propia).

En ese caso, se considera que los conceptos de los otros autores (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010; Kress et al, 2001; Van Leeuwen, 2005), quienes definen el *modo* como *recurso semiótico*, no refieren a los potenciales para la creación de significados a lo interno de cada modalidad – los "recursos modales" en términos de Bezemer & Kress (2008) – En su lugar, describen los *modos* como herramientas, en términos más amplios, para la significación dentro de una cultura; precisamente, al concepto que se respalda en este estudio.

En esta investigación, el concepto de *recursos semióticos* se enmarca dentro del *modo* y alude a las posibilidades de representación, a lo interno de cada sistema, que relacionadas con su materialidad, permiten crear significados. Entonces, un *modo* es un *sistema* para la creación de significados, compuesto por distintos *recursos semióticos* (Kress et al, 2001). El término *recursos semióticos* se utiliza para aludir a estos alcances de significado a lo interno de cada modo – los cuales Bezemer & Kress (2008) designan como *recursos modales* –

Definir los *modos* como *sistemas*, constituidos por distintos *recursos*, no contradice el supuesto primordial de la teoría; a saber: que el *recurso semiótico* es la unidad básica de creación de significados dentro de la semiótica social, así como dentro del texto multimodal (Van Leeuwen, 2005, Kress, 2014). Los *modos* se despliegan en forma de *recursos* específicos. Estos últimos crean los significados. Por esta razón, los *recursos* se analizan dentro de los textos, productos y eventos, para dar cuenta de los significados que elaboran los *modos* en los procesos de creación de signos.

De acuerdo con Kress et al (2014), los sistemas semióticos escogidos para analizar en la investigación son el *lingüístico*, *accional* y *visual*. El primero de ellos comprende la lengua tanto verbal como escrita. El segundo se refiere a los gestos, mirada, postura, movimiento del cuerpo o miembros de este y desplazamiento en el espacio. El último comprende el uso de figuras, tablas, cuadros, gráficos, fotografías, dibujos, mapas y presentaciones visuales especializadas, por ejemplo, Prezi y Power Point (Lemke, 1998).

A continuación, se explican tres principios semióticos respecto de los modos, los cuales permiten analizar su empleo en los géneros en esta investigación.

5.4.5.1. Modelación social de los modos

“Socialmente, qué es un modo es un asunto de una comunidad y sus necesidades sociales – representacionales” (Kress, 2010, p.87). Este constituye un primer criterio, el *social*, para determinar el estatus de un *recurso* cultural como *modo semiótico* (Kress, 2010). Un *modo* es lo que se reconoce como tal dentro de una cultura. Este reconocimiento proviene de las prácticas de representación y comunicación de sus miembros, las cuales modelan los *recursos culturales* disponibles en *recursos* para la *creación de significados*.

En este punto, el concepto de *modo* se vincula con el de *acción semiótica* (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010). Un *recurso cultural* se convierte en un *recurso semiótico* en el momento en que se comienza a reconocer como un medio regular de representación, semióticamente organizado, dentro de una comunidad. Dicho reconocimiento proviene del grado de *trabajo semiótico* que esta última ha invertido en

él con fines de representación y comunicación (Kress & Van Leeuwen, 2001), el cual lo evidencia como recurso para la semiósis.

Por ejemplo, podría pensarse que el gesto posee ciertas "limitaciones" como modo de creación de significados y que, por lo tanto, siempre se le asigna, "de forma apropiada", un papel secundario en relación con la lengua. Sin embargo, "cuando una comunidad invierte 'trabajo' sobre un período extenso en este potencial, el gesto se convierte fácilmente en un recurso representacional y comunicativo completo, un modo; por ejemplo, la lengua de señas" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.126, traducción propia).

La diferencia entre *modo* y *recurso semiótico* reside, entonces, no en la materialidad de la sustancia física – el medio –, sino en el grado relativo de *trabajo* que las comunidades han invertido en esta, través del tiempo, con propósitos comunicativos y de representación. Los *modos* surgen, culturalmente, a través de la *acción semiótica* de los individuos. Proviene de las prácticas de las comunidades de creadores de signos, las cuales modelan los *recursos culturales* disponibles en *recursos para la creación de significados*, mediante su *acción semiótica* – trabajo social –.

Puesto que se modelan socialmente, la categoría de *modo* se mantiene permanentemente abierta. Los recursos semióticos surgen en el contexto de las historias sociales, culturales y políticas de los grupos humanos, y en respuesta a sus necesidades en estos espacios. Luego, las modificaciones en estas demandas conducen a nuevas formas de comunicación y nuevos recursos. "Los modos de comunicación se desarrollan en respuesta a las necesidades comunicativas de una sociedad; nuevos modos se crean y los modos existentes se transforman" (Kress et al, 2001, p.15, traducción propia).

5.4.5.2. El significado de un modo

El foco de la noción de multimodalidad son las *prácticas multimodales* y el *empleo* de *recursos semióticos*, en lugar de *signos*, como entidades fijas para la creación de significados. Por esta razón, al analizar las prácticas sociales, no se busca definir el concepto de *modo* (¿qué es un modo?), sino profundizar en cómo los usuarios *emplean*

la variedad de recursos semióticos disponibles para crear signos en contextos comunicativos concretos (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Desde esta perspectiva, los significados que permite articular un *modo* no provienen de un conjunto de características fijas que los constituyen, sino *del empleo* que los usuarios les confieren en el marco de sus prácticas e instituciones específicas (Van Leeuwen, 2005). Emergen del *uso social*, de la ocasión comunicativa en la cual se utilizan y en relación con el *interés* del creador de signos (Kress, 2010). Además, se estudian en los productos y eventos semióticos particulares en los cuales se despliegan los recursos.

En su abstracción, un *modo* funciona como un *significante*, al cual se vinculan los *significados*. Por esta razón, no constituye un *signo* como tal, sino una *forma* para articularlo. Se convierte en *signo* cuando se emplea en la creación de un significado (Kress, 2010). Según Kress, para que un *recurso semiótico* se constituya como *modo*, debe emplearse como "un recurso para crear signos; es decir, debe ser el material significante (la forma) que puede utilizarse para comunicar los significados de los creadores de signos" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.58, traducción propia).

Un *modo* – en tanto material *significante* – no especifica, completamente, la cantidad de signos que puede articular, aunque tampoco deja abierta su asociación con cualquier tipo de significado. En el caso del *color* como *modo*, el potencial de significado del *verde* no lo limita a significar, únicamente, *esperanza*. No obstante, tampoco es posible afirmar que este color significa cualquier contenido que el creador de signo desee, cada vez que se realiza en un conjunto (Kress & Van Leeuwen, 2010).

De acuerdo con el enfoque semiótico de Halliday (1982), un *modo* permite crear, simultáneamente, los siguientes tres tipos de significados (Kress, 2010, p.87, traducción propia):

1. *representar significados acerca de acciones, estados, eventos en el mundo – la función ideacional –;*
2. *representar significados sobre las relaciones sociales de aquellos que interactúan en la comunicación – la función interpersonal –*
3. tener la capacidad de formar *textos*, es decir, entidades semióticas complejas

que puedan proyectar un mundo social, las cuales pueden funcionar como entidades – mensajes completos, que poseen coherencia internamente y con su entorno – *la función textual* –.

En cualquier modo semiótico, "el *significado ideacional* se relaciona con la articulación de la experiencia del mundo en términos de entidades que se involucran y se relacionan con procesos. *Se ocupa de quién hace qué, con quién o a quién, y dónde*" (Kress et al, 2001, p.17, traducción propia). El *significado interpersonal* funciona para establecer, mantener y especificar las relaciones sociales de poder y conocimiento entre los miembros de sociedades o grupos (Kress et al, 2001). Finalmente, el *significado textual* produce un registro coherente del mundo, en forma de un texto igualmente coherente y cohesionado.

Estos son los *principios de creación de significado* de Halliday (1982), lo que él denomina las tres metafunciones del lenguaje. Toda comunicación realiza estos tres tipos de significados: "representar qué ocurre en el mundo, producir interacciones y relaciones entre los participantes, y formar entidades completas, comunicativamente significativas, es decir, textos" (Kress et al, 2001, p.16, traducción propia). De esta forma, "aunque los significados ideacionales, interpersonales y textuales son distintos, siempre se integran en la comunicación y los tres operan simultáneamente" (Kress et al, 2001, p.18, traducción propia).

Desde una perspectiva multimodal, el análisis del significado en las prácticas sociales implica atender la interacción de estas tres metafunciones en cada uno de los modos (a lo interno) y entre ellos (cada modo de comunicación interactúa y contribuye con el otro) (Kress et al, 2001). Desde esta visión, "los modos producen significado en sí mismos y mediante la intersección o interacción con los demás" (Kress et al, 2001, p.18, traducción propia).

El cumplimiento de estas tres metafunciones constituye un segundo criterio, el *formal*, para definir el estatus de un *recurso cultural* como *modo semiótico* (Kress, 2010). Para constituirse como tal, un *modo* deberá cumplir las tres metafunciones señaladas – *ideacional, interpersonal y textual* – en los conjuntos en los que se despliega. Estas

conforman los criterios teóricos/funcionales que debe satisfacer todo *modo* dentro de una teoría semiótico social de la comunicación y representación (Kress, 2010).

En resumen, existen dos criterios para definir qué constituye un *modo semiótico*: uno *social* y el otro *formal*. (Kress, 2010) Por un lado, un *modo* es lo que reconoce *socialmente* como tal, dentro de una cultura. Este primer criterio *social* busca identificar comunidades, patrones y supuestos compartidos de uso; reconocer la existencia de un grupo de usuarios que emplee los recursos de determinado *modo* con relativa regularidad, consistentemente y con supuestos compartidos sobre sus potenciales de significado.

Por otro lado, para funcionar como un *modo semiótico*, un recurso cultural deberá cumplir las tres funciones de creación de significados – *ideacional*, *interpersonal* y *textual* – en los ensambles multimodales en los que se utiliza. Este segundo criterio *formal* busca definir si *modo* en cuestión es capaz de cumplir los tres requerimientos teóricos/funcionales de una teoría de la comunicación, las tres metafunciones. "Si ambos criterios se satisfacen, entonces el recurso en cuestión es un modo para ese grupo. (Kress, 2010, p.87, traducción propia. El subrayado es nuestro).

5.4.5.3. Potencial semiótico de los modos

Los *modos* poseen un *potencial semiótico*, es decir, la capacidad para crear ciertos tipos de significados. Este se define como las capacidades de representación de los distintos recursos (Jewitt, 2008), las cuales comprenden tanto las *posibilidades* como las *restricciones* para la semiosis (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010).

Cada modo posee un potencial de significado particular, distinto del otro, que no puede trasladarse ni suplirse por otra modalidad (Van Leeuwen, 2005; Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001, Kress et al, 2001). Precisamente, debido a estos rasgos específicos, cada modo puede comunicar solo una parte del significado total del ensamble multimodal, aquella que deriva de su materialidad, historia de uso social y empleo contextual que lo caracterizan.

Puesto que poseen distintos potenciales de significado, todos los modos son siempre parciales semióticamente (Bezemer & Kress, 2008). Esta afirmación no quiere decir que

son incompletos, pues todos son capaces de cumplir las tres metafunciones semióticas (Kress, 2010). Su parcialidad indica que el significado de un ensamble multimodal proviene de la *articulación* de los significados de todos los modos que lo constituyen, no de aquellos que proveen, aisladamente, cada una de las modalidades (Kress, 2010) que los configuran.

Dentro de la semiótica social, se considera que el *potencial semiótico* de un modo está determinado por cuatro aspectos distintos:

- 1 La materialidad del *medio* – sustancia física – a partir de la cual se *modela*, culturalmente, el *modo*, puesto que las características del *medio* definen, en gran medida, los tipos de significado que puede elaborar el *modo* como sistema abstracto de representación (Kress & Van Leeuwen, 2001).
2. La *materialidad de los medios de producción y distribución* en los cuales se instancian y transmiten los modos, por cuanto definen la forma en que se materializan y comunican los signos (Kress & Van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2008).
3. Su *historia de uso social* (Kress & Van Leeuwen 2001, Van Leeuwen 2005; Kress, 2003). Las regularidades de empleo de los modos a lo interno de una cultura modelan, paulatinamente, los potenciales semióticos de cada uno de ellos, a la vez que afinan sus esquemas de uso y propósitos de empleo social.
- 4 El *contexto* en el cual se despliegan los modos, las finalidades de su uso en esta situación comunicativa, el *interés* del creador de signos y el *discurso* dentro del cual se incluye (Kress, 2003, Kress & Van Leeuwen, 2001, Jewitt, 2008).

Estas cuatro vertientes se emplean – junto con las tres metafunciones (Kress, 2010, Kress et al, 2001) – para determinar los significados que pueden generar los modos en una interacción. En la instanciación concreta de dicho potencial semiótico, al articular un signo, se deben considerar todas estas variables:

Cómo se realiza el potencial de un significante en la articulación de un signo depende, en conjunto, de los intereses del creador, de los potenciales del

material significante, de la historia cultural de este significante y del discurso dentro del cual se articula (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.59, traducción propia).

5.4.5.4. Modos y medios en la producción semiótica

Los *modos* se asocian, en principio, con los estratos del *discurso* y el *diseño* (Kress & Van Leeuwen, 2001), y con los procesos de *representación* (Kress, 2010). Constituyen el repertorio de recursos *semióticos* claramente estables, culturalmente organizado, para articular los *discursos* en distintos *géneros* (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005). Los creadores de signos modelan su *interés* y *sus significados* acerca del mundo mediante la articulación de los *modos* en conjuntos multimodales (Kress, 2010).

Ahora bien, los *modos* se realizan materialmente a través de los *medios de producción y distribución*, que los concretan y los difunden en los contextos de interacción de los creadores de signos (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress et al, 2001). Por este motivo, si bien se definen de manera abstracta, como recursos para articular los *discursos* y modelar los *diseños*, los *modos* no se encuentran disociados de los *medios de producción y distribución*, ni excluidos de los procesos de *comunicación* semiótica (Kress, 2010).

Los *modos* se realizan de forma material, en los *medios de producción y distribución* que los concretan materialmente y que los *comunican* en entornos sociales. Por lo tanto, crean significados en su instanciación, a través de los medios que los realizan. Esta cualidad permite rastrear los *modos* de representación empleados en la semiosis, a partir de las superficies o recursos físicos que emplean para *materializarse* o *distribuirse* (Kress et al, 2001). Además, posibilita identificar numerosos significados durante la producción y distribución de los signos.

5.4.6. Texto multimodal

Los *modos* se *articulan* en forma de textos multimodales. Estos últimos están compuestos por distintos *modos*, los cuales se despliegan a partir de distintos recursos semióticos. De acuerdo con estas ideas, los textos multimodales se definen como aquellos que se construyen a partir del empleo de más de un solo recurso semiótico, y

cuyo significado proviene de la combinación de los aportes de todos ellos (Kress & Van Leeuwen, 2001, Jewitt, 2008, Bezemer & Kress, 2008; Van Leeuwen, 2005).

Puesto que parte de la existencia de múltiples recursos, la noción de texto multimodal trasciende el medio impreso y modo lingüístico, e incluye como entidades textuales tanto a los productos como eventos semióticos (Van Leeuwen, 2005). Comprende “tanto las prácticas humanas como las articulaciones de los discursos en objetos que poseen la forma de “un texto” más convencional, por ejemplo, revistas, programas de televisión” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.24, traducción propia). Los primeros se consideran conjuntos semióticos al igual que los segundos, por lo que se tratan de la misma forma.

Como se explicó anteriormente, en esta investigación, la *actuación docente* se considera como un *texto multimodal*, compuesto por distintos modos semióticos; por ejemplo, los gestos, la mirada, los movimientos corporales, la inflexión de la voz, la postura, los desplazamientos por el espacio; entre otros. Además, se considera que la actuación multimodal de la docente recurre – e integra en su instanciación – otras modalidades disponibles en el aula. Todas ellas instancian los *discursos* a través de distintos *géneros* en el contexto de clase.

5.4.7. Medio

En términos de las prácticas sociales, el *medio semiótico* está relacionado con los estratos de *producción* y de la *distribución*. **En el primer caso**, se comprende como el medio de ejecución, la sustancia física, modelada culturalmente a través del tiempo, como “superficie” para instanciar los signos (Kress & Van Leeuwen, 2001). Los *medios* son recursos materiales utilizados en la *producción* de los productos y eventos semióticos, los cuales se emplean como el plano material para instanciar, físicamente, los modos (Bezemer & Kress, 2008).

Esta noción de *medio* comprende tanto las *herramientas* como los *materiales* empleados en la instanciación. Estos, por lo general, “se han desarrollado específicamente con propósitos de materialización, tanto en la cultura (papel, pintura,

cámaras, computadoras) como en la naturaleza (el aparato vocal)" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.22, traducción propia).

Además, incluye tanto los medios fisiológicos como tecnológicos. Abarca "el cuerpo y la voz, y las herramientas que pueden extender la comunicación y expresión corporal (por ejemplo, los instrumentos musicales; las enaguas, zapatos y castañuelas en una danza como el flamenco); así como las herramientas y material empleados en la producción de artefactos (papel y lápiz, pintura y lienzo, cincel y madera, etc.)" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.66, traducción propia).

Por otra parte, el *medio* refiere tanto a sustancias que se caracterizan por su mayor perdurabilidad como aquellas más momentáneas o provisionales. Comprende los "medios materiales que perduran en el tiempo, como el óleo, la tempera, papel, bronce; como a aquellos que, en principio, no dejan rastro luego del momento de su articulación, por ejemplo, las ondas de sonido en el habla o la música" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.6, traducción propia).

Un *medio* de producción puede ser *multimodal*, más percibirse a través de un solo canal sensorial de interpretación. Por ejemplo, "la radio posee alcances *multimodales*, en tanto puede combinar el habla con música y efectos de sonido; sin embargo, es *monomedial*, ya que solamente puede escucharse, y no verse, olerse, tocarse o saborearse". En contraste, la interacción cara a cara es tanto *multimodal* como *multimedial*, "ya que emplea el habla, los gestos y el espacio como recursos para la creación de significados. También, apela al ojo y al oído, y potencialmente al tacto, al olfato y gusto, como canales sensoriales para la comunicación" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.67, traducción propia).

De las ideas anteriores, se sigue que existe una relativa independencia entre las nociones *modo* y *medio* en el nivel de la *producción* semiótica. Un *modo* dado puede realizarse en *diferentes medios*, por ejemplo, "la lengua instanciarse en forma de habla o la escritura; la tipografía, en papel, en una pantalla o como un relieve en una inscripción". A la vez, *varios modos* pueden realizarse en el *mismo medio*, por ejemplo, "tanto la lengua como la imagen se pueden instanciar a través de una pintura o una fotografía" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.67, traducción propia).

Finalmente, los *medios de producción* no solo funcionan como superficies para la instanciación semiótica; sino como *recursos semióticos* cuando sus materialidades añaden significados al diseño durante la producción. Tanto los *modos* semióticos como los *medios de producción* constituyen *recursos* para articular e interpretar los signos. Por lo tanto, su materialidad se concibe como una fuente de significado (Kress & Van Leeuwen, 2001). De acuerdo con Kress & Van Leeuwen:

El punto clave sigue siendo este: el significado no solo reside en discurso y en el diseño, sino también en la producción. Resulta del involucramiento humano con el mundo, y los recursos que se emplean para articular e interpretar el significado comprenden tanto modos semióticos como medios semióticos. (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.68, traducción propia).

En el estrato de la **distribución**, el concepto de *medio* se refiere a los canales para la conservación y divulgación de los mensajes (Kress & Van Leeuwen, 2001). En principio, estos se han desarrollado, específicamente, para la *preservación o difusión* de productos o eventos previamente materializados, a través de los medios de producción (Kress & Van Leeuwen, 2001). Por lo general, "no se crean como tecnologías de producción, sino de re-producción" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p22, traducción propia). Por este motivo, se asume que no aportan significados a las producciones que distribuyen ni que crean significados por ellas mismas.

Ahora bien, en la difusión de los signos, los medios de distribución pueden desarrollar un potencial semiótico propio e incorporarse en la creación de significados. Por ejemplo, el altavoz, en tanto herramienta de distribución, permite que el hablante se escuche a través de una mayor distancia. Sin embargo, también abre la posibilidad de escoger la distancia del micrófono, la cual puede conferir un tono de mayor intimidad en contextos donde, anteriormente, solo se habrían permitido maneras formales y públicas de tratamiento (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.87, traducción propia).

Al igual que los *medios de producción*, también las tecnologías de grabación y distribución pueden convertirse en *modos* semióticos, cuando sus características materiales incorporan significados durante la distribución de los signos (Kress & Van Leeuwen, 2001). Los aportes semióticos que realizan trascienden su papel como

herramientas de difusión y las ubican en el nivel de la creación semiótica. Por lo tanto, se convierten en *recursos* para la creación de significados.

Finalmente, al igual que los *modos*, los *medios* de producción y distribución semiótica se modelan y se (re)producen socialmente (Kress & Van Leeuwen, 2001). Si bien los rasgos materiales son inherentes a las sustancias, estos se *transforman*, debido a su modelación y empleo social. Esta reelaboración se aplica tanto a los medios físicos y corporales – como la voz y el cuerpo – así como para los artefactos tecnológicos. “Todos los aspectos que son relevantes del cuerpo, la voz y los materiales se forman socialmente y aquellos no pertinentes se ocultan o no se destacan” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.68, traducción propia).

5.5. Actos de habla y actos semióticos

Un acto de habla (Austin, 1962) se define como un tipo de acción que involucra el uso de la lengua, el cual está sujeto a un conjunto de condiciones necesarias para su realización y reglas convencionales para uso (Searle, 1965a). Este concepto trasciende la enunciación literal y llama la atención sobre las acciones que se generan mediante el uso del lenguaje en contextos comunicativos. Como resultado, la enunciación se concibe, en sí misma, como un acto, en el sentido de que implica la transformación de las relaciones entre los interlocutores o con los referentes (Austin, 1962).

Para analizar los actos de habla, Austin (1962) desarrolló los conceptos de acto locucionario, ilocucionario y perlocucionario; los cuales se refieren, respectivamente, al contenido literal del enunciado, a la intención del hablante y al efecto producido por la enunciación. La locución es una expresión con un significado, la ilocución se asocia con el propósito del acto y la perlocución es la acción resultante de este último.

La diferencia entre el acto locucionario e ilocucionario reside en la distinción entre significado y la fuerza ilocucionaria de una emisión (Austin, 1962). Searle (1969) define el primero de ellos como *proposición* y consiste en las relaciones entre entidades, eventos y procesos que se describen en la enunciación. Por su parte, la fuerza ilocucionaria integra la intención del hablante a este contenido literal, durante la emisión del enunciado.

Diferentes actos de habla pueden representar el mismo contenido proposicional, no obstante, emitirse con fuerzas ilocucionarias distintas. Por lo tanto, suponen la realización de diferentes actos ilocucionarios (Searle, 1965a). Por ejemplo, los enunciados (1) ¿Vendrá Kate a la fiesta?, (2) Kate vendrá a la fiesta, representan el mismo contenido proposicional – la misma entidad involucrada en un proceso –. Sin embargo, el primero *pregunta* por la información y el segundo *afirma*. Así, difieren en su fuerza ilocucionaria y conforman actos de habla distintos.

El concepto de acto de habla – como su nombre lo dice – se acerca a la visión *monomodal* de los procesos de representación y comunicación (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001), precisamente, porque se enfoca en la capacidad performativa únicamente de la lengua. En contraste, la semiótica social enfatiza el alcance accional de los modos, al ensamblarse en signos y crear significados según su *empleo* en contextos comunicativos específicos y en respuesta a los *intereses* de un usuario o grupo cultural (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001, Van Leeuwen, 2005).

Por este motivo, se considera pertinente reformular la noción de acto habla desde un enfoque semiótico, para incluir dentro de la noción de "actos" todos los recursos de significación disponibles en una cultura, los cuales permiten a los creadores de signos tanto *significar* el mundo como *actuar* en él. Este planteamiento defiende el hecho de que los procesos de *representación y comunicación* son también *accionales* e implican la realización actos, y que la actuación de los sujetos en el mundo no es únicamente lingüística, sino multimodal.

En respuesta a estas ideas, surge la noción de "acto semiótico". Este se define como tipos de acciones que lleva a cabo el creador de signos, mediante la articulación de distintos modos en textos multimodales, los cuales instancian un contenido proposicional, poseen una fuerza ilocucionaria y se enfocan en generar efectos perlocucionarios. Este concepto remite a la acción dentro del cual se enmarcan, y para la cual se utilizan, todos los recursos semióticos disponibles en una instancia de semiosis, dentro de un ensamble multimodal.

El concepto de acto semiótico respeta – e integra en su definición – los niveles de acto locucionario, ilocucionario y perlocucionario (Searle, 1995a), así como la distinción

entre actos de habla comunicacionales e interactivos (van Eemeren 2002, 1983). Su objetivo principal consiste en visualizar la configuración multimodal de los actos y caracterizar estas últimos también como procesos de semiosis. En pocas palabras, enfatiza que:

1. el contenido proposicional puede analizarse multimodalmente y que, en efecto, puede integrar varias modalidades para su representación.
2. la fuerza ilocucionaria puede configurarse como un ensamble multimodal, no solamente lingüístico. Por lo tanto, los modos semióticos – tanto aislados como en sus ensambles – pueden generar actos ilocucionarios.
3. los actos perlocutivos tienen lugar a partir de ensambles multimodales.

El concepto de “acto semiótico” se sostiene en el de *acción semiótica* (Kress & Van Leeuwen 2001; Kress, 2010) y, al mismo tiempo, consigue extender este último. Permite establecer que la semiosis es también una forma de *acción*, de creación de significados (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) y que, por lo tanto, es posible analizarla a partir de los *actos* que genera y en los que ocurre. El “acto semiótico” constituye una herramienta para analizar las interacciones comunicativas en términos las *acciones* que los creadores de signos realizan, mediante la combinación de los modos y recursos.

Un acto semiótico, además de ser una instancia de acción, es creativo, agentivo y productivo semióticamente, pues constituye una acción creadora de signos. Así, permite enmarcar los principios de creación de significado de la semiótica social (Kress, 2010, p.8), dentro de la *acción* en la cual se desarrollan:

1. En el *acto semiótico*, los *signos* se crean mediante una relación *motivada* entre significantes y significados; con una gran variedad de *medios* distintos, en múltiples *modos* diferentes, todos los cuales convergen en el acto semiótico.
2. En los *actos semióticos*, los *signos* expresan el *interés* de individuos socialmente modelados y realizan externamente sus significados.

- 3 Para la creación de los signos, los individuos emplean los recursos semióticos culturalmente disponibles. Estos recursos se articulan y despliegan en los *actos semióticos*.

La noción de "acto semiótico" no contradice los criterios *social* y *formal* de la semiótica social multimodal, los cuales requiere satisfacer un modo para constituirse como recurso de significación (Kress, 2010). Este permite identificar *la acción* que el sujeto efectúa sobre el mundo y, al mismo tiempo, los *significados ideacional, interpersonal y textual* cumplen los modos dentro de los actos semióticos. Por lo tanto, permite analizar tanto *el significado* como las *acciones* de los conjuntos de signos.

En esta investigación, el concepto de acto semiótico se justifica por tres razones principales. La primera de ellas, ya que destaca como una herramienta para resolver limitaciones en el análisis. La descripción procedimental e informativa de los géneros (Ver capítulo 1) fue sumamente útil para describir el nivel macro (Kress, 2010) y distinguir las modalidades asociadas y sus metafunciones dentro de cada género. No obstante, fue insuficiente para analizar el nivel micro (Kress, 2010) y describir los ensambles multimodales que caracterizan dichas interacciones, pues no se enfoca en la articulación entre modos – el ensamble simultáneo –, sino en los géneros como grandes bloques de acciones (Martin & Rose, 2008).

En contraste, la noción de "acto semiótico" permite describir los ensambles multimodales y distinguir los modos que se integran en un momento de semiosis particular, en función de un solo objetivo – de un acto semiótico – Para ello, identifica las acciones para las cuales se emplean los modos a lo interno de los géneros, junto con los significados – en términos de actos – que crea la articulación de modalidades. Esta perspectiva permite redefinir el concepto de *género* no solo como configuración recurrente de significados (Martin & Rose, 2008), sino como secuencias integradas por *acciones* regulares, que se efectúan multimodalmente.

En segundo lugar, la semiótica social multimodal analiza el significado de los productos y eventos semióticos a partir de la interacción de las *tres metafunciones* en cada uno de *los modos* (Ver capítulo 2). Sin embargo, no analiza las acciones que permiten

efectuar estos últimos, pese a fundamentar la semiosis sobre el concepto de *acción semiótica* (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010). Desde este enfoque, determinar el significado de un modo se restringe únicamente a identificar las funciones que cumple en su instanciación (Kress, 2010; Kress et al, 2001; Kress & Van Leeuwen, 2001, Van Leeuwen, 2005) y omite los usos pragmáticos al servicio de los *intereses* del creador de signos.

A diferencia del enfoque anterior, el concepto de *acto semiótico* revela la función y potencial accional de los modos, además de los significados *ideacional, interpersonal y textual* que permiten elaborar cada uno. Puesto que se centra en la *acción*, define desde otra perspectiva el *empleo* de los recursos e incluye, dentro de esta categoría, *las acciones* para las cuales se utilizan. Así, determinar la función – el significado – de un modo no solo implica atender las metafunciones (Kress, 2010), sino identificar las acciones – los actos – que estos efectúan. Aún más, esta visión enfatiza que las acciones ocurren no a través de uno, sino de los múltiples ensambles de recursos semióticos en los procesos de representación y comunicación (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010).

Como tercera razón, la noción de "acto semiótico" consigue trascender la de "acto de habla" (Austin, 1965; Serle, 1969) y desafía la centralidad de la lengua en el análisis de las prácticas sociales. Está acorde con el enfoque multimodal de esta investigación – y es incluso necesario debido a este – ya que permite destacar el papel de todos los recursos semióticos, no solamente el lingüístico, en la creación signos, productos y eventos (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001).

En concordancia, no solo mediante la lengua es posible actuar en el mundo. Todos los modos disponibles en una cultura son potencialmente recursos de acción, además de recursos para la creación de significados. Así, la idea del "acto semiótico" respalda la *visión satelital de la lengua* (Kress, 2010) y el enfoque *multimodal* para los procesos de comunicación y representación en las prácticas sociales (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001).

5.5.1. Actos de habla comunicacionales e interactivos: procesos de articulación e interpretación

Para el análisis de los actos semióticos, es necesario considerar la distinción entre *actos de habla comunicacionales e interactivos* (Van Eemeren 2002, 1983). Los primeros tienen como objetivo que el oyente comprenda el acto, es decir, reconozca su fuerza ilocucionaria. Su *efecto ilocutivo* es, entonces, *comunicacional*. Los actos interactivos tienen como finalidad que el acto se acepte o reciba una respuesta específica, en coherencia con la fuerza ilocucionaria de su realización. Su efecto es *perlocucionario* y consiste en obtener un *efecto interactivo* con el oyente (Vergara, 2006, p.4).

Un mismo acto de habla puede encerrar ambas dimensiones y evidenciar un efecto comunicacional y otro interactivo en su realización (Vergara, 2006) No obstante, se recomienda conservar la distinción teórica en su análisis. El acto de habla *comunicacional* remarcará el aspecto que busca lograr *comprensión del acto*. En contraste, un *acto interactivo*, enfatizará el aspecto que busca lograr *su aceptación o respuesta* (Van Eemeren 2002).

En la semiótica social, los conceptos de actos de habla *comunicacionales e interactivos* se asocian con los procesos *articulación e interpretación*, a través de los cuales se construyen los signos (Kress, 2010). La *articulación* responde a la dimensión *comunicacional* del acto, mediante la cual el individuo 'transforma sus experiencias semióticas en signos externos – en forma de mensajes pretendidos como detonantes –'. La *interpretación* se asocia con la *interacción* y se refiere 'a la transformación de los signos elaborados como detonantes por otras personas en forma de signos *internos* – en la *interpretación* – de los significados" (Kress, 2010, p.108, traducción propia).

Según estas dos categorías, al analizar los actos semióticos, es posible identificar que el significado se realiza semióticamente dos veces, en las dos dimensiones mencionadas (Kress, 2010): "hacia el exterior", en la materialización/realización/comunicación de los signos, y "hacia adentro", cuando el sujeto ha *interpretado* el signo de otra persona en procesos interactivos de transformación de los significados.

Para el análisis del corpus, se decidió clasificar los actos semióticos según su correspondencia a uno de los dos tipos anteriores. Un acto *comunicacional* se definió como todo acto "cuyo único fin evidente consista en transmitir su fuerza ilocutiva"; mediante la formación de *signos externos* como *detonantes* de una interpretación. Un acto *interactivo* es aquel acto de la audiencia que constituya una reacción a un acto del creador de signos, cuyo intercambio genera procesos de interpretación de los significados (Vergara, 2006; Kress, 2010).

5.5.2. Actos semióticos indirectos

Los actos semióticos indirectos se definen en relación con los actos de habla indirectos (Searle, 1969), como aquellos cuyo contenido proposicional y fuerza ilocucionaria no se pueden identificar de manera explícita en la instanciación multimodal del acto – la enunciación – Al contrario, requieren efectuar un proceso de inferencia de parte de la audiencia, el cual permite determinar la fuerza del acto.

Para identificar esos actos se consideraron las reglas propuestas por van Eemeren (2002), cuya violación generaría un acto de habla indirecto: *no realices ningún acto de habla incomprensible; no realices ningún acto de habla insincero; no realices ningún acto de habla superfluo; no realices ningún acto de habla inútil; no realices ningún acto de habla que no se conecte apropiadamente con los actos de habla precedentes* (Van Eemeren, 2002, p.71-72).

El análisis de los actos semióticos indirectos debe identificar, en primer lugar, la violación de la regla y reconstruir, posteriormente, el acto de habla que el hablante tenía la intención de producir inicialmente, con ayuda del contexto de enunciación y el cotexto (Vergara, 2006).

5.5.3. Hablante: creador de signos/ Oyente: audiencia

La teoría de los actos de habla suele denominar como *hablante* y *oyente*, respectivamente, "a las instancias de producción y de recepción/interpretación de los discursos", (Vergara, 2006, p. 6). Si bien esta terminología se ajusta a los alcances de representación de la oralidad, no coincide con los conceptos de *creadores de signos* y *audiencia* (Kress & Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005; Kress, 2010), los cuales

emplea la semiótica social para describir las interacciones. Estos últimos se emplean para destacar la agentividad de los participantes, explicar sus relaciones de poder y señalar la posibilidad de emplear de otras modalidades distintas de la lengua en la semiosis. Además, enfatizan los procesos de *articulación e interpretación* semiótica (Kress, 2010).

Por las razones anteriores, se prefiere integrar el término de *creador de signos* con el de *hablante*, el cual corresponde a la figura de la docente, quien *articula* (Kress, 2010), en la mayoría de los casos, los actos semióticos en función de los alumnos⁴. El término de *audiencia* se integra con el de *oyentes*, los cuales corresponden a los estudiantes, a quienes se destinan los actos de habla y efectúan su *interpretación* semiótica (Kress, 2010). El contexto de enunciación es el salón de clases, donde los participantes coinciden espacial y temporalmente, por lo que su relación y acciones son evidentes para el otro. Además, debido a esa coincidencia, las instancias de enunciación y recepción corresponden de manera directa con el hablante/creador de signos y el oyente/audiencia reales en clase (Vergara, 2006).

5.5.4. Condiciones para la realización de los actos de habla

Searle (1995a) establece una serie de condiciones para la realización de distintos géneros de actos ilocucionarios, a partir de las cuales extrae un conjunto de reglas semánticas que distingue la emisión como un acto habla de ese género. Estas normas que determinan la realización de cada acto se explican a continuación:

- i) Condiciones de contenido proposicional: se refieren a las características significativas de la proposición empleada para llevar a cabo el acto de habla.
- ii) Condiciones preparatorias: son preparatorias todas aquellas condiciones que deben darse para que tenga sentido realizar el acto ilocutivo.

⁴ Esta perspectiva no busca invisibilizar la agentividad de los estudiantes como creadores de signos, quienes, en efecto, instancian actos semióticos en el contexto de clase. No obstante, debido a que esta investigación se enfoca en la figura de la docente, se estudian predominantemente los actos semióticos producidos por esta.

- iii) Condiciones de sinceridad: estas condiciones se centran en el estado psicológico del hablante y expresan lo que el hablante siente, o debe sentir, al realizar el acto ilocutivo.
- iv) Condiciones esenciales: son aquellas que caracterizan tipológicamente el acto realizado. O, dicho de otro modo, la emisión de cierto contenido proposicional en las condiciones adecuadas, tal y como aparecen expresadas por los otros tipos de regla, cuenta como la realización del acto que se ha pretendido llevar a cabo.

(Escandell 1996, p.68)

Si bien estas condiciones de realización se formulan en relación con la oralidad – actos de *habla* –, se emplearán como criterios iniciales para determinar los actos *semióticos* en el corpus de investigación y distinguir el ensamble multimodal que los caracteriza.

5.5.5. Taxonomía de actos de habla

Searle (1995b) clasifica los actos de habla según tres dimensiones significativas de variación: 1. diferencia en el objeto (o propósito) del (tipo de) acto; 2. diferencias en la dirección de ajuste entre las palabras y el mundo; 3. diferencias en los estados psicológicos expresados. A partir de estas dimensiones, se configuran cinco clases de actos de ilocucionarios, los cuales se describen en los siguientes apartados.

En principio, esta taxonomía no considera la distinción entre actos *comunicacionales e interactivos* (van Eemeren 2002, 1983), pese a ser relevante para diferenciar actos que, en principio, parecerían ubicarse dentro de una misma categoría – por ejemplo, actos aseverativos y actos responsivos (Vergara, 2006) –. En esta investigación, las dos categorías anteriores sí se emplean como criterios de análisis y sus resultados se explicitan en la transcripción. Además, aunque esta taxonomía (Searle, 1995b) se enfoca en actos de *habla* – *orales* – se utiliza como referencia inicial para reconocer tipos actos *semióticos*.

5.5.5.1. Asertivos (o representativos): "El objeto o propósito de los miembros de [esta] clase [...] es comprometer al hablante (en diferentes grados) con la verdad de la proposición expresada" (Searle, 1995b, p.459). Todos los actos asertivos pueden evaluarse según el juicio de verdadero o falso. "La dirección de ajuste es palabras-a-mundo y el estado psicológico expresado es creencia (de que p)" (Searle, 1995b, p.460). Dentro de esta clase se incluyen (Puga 2001, p. 142):

- aseverativos: afirmar, declarar, indicar, sostener, explicar, constatar, etc.,
- predictivos: predecir, profetizar, diagnosticar, etc.;
- descriptivos: describir, clasificar, caracterizar, identificar(se), atribuir, tachar de, etc.;
- informativos: informar, anunciar, comunicar, recordar, etc.;
- confirmativos: certificar, testificar, corroborar, etc.;
- concesivos: conceder, admitir, reconocer, etc.;
- retractivos: retractarse, corregir, negar, etc.;
- asentivos: aceptar, consentir en, manifestar acuerdo, etc.;
- distintivos: disentir, rechazar, etc.;
- disputativos: disputar, objetar, protestar, etc.;
- responsivos: contestar, responder, replicar, etc.;
- supositivos: suponer, presumir, postular, etc.,
- argumentativos: justificar, inferir, concluir, etc.

5.5.5.2. Directivos: El objeto ilocucionario de los directivos consiste en intentar (en distintos grados) que el oyente realice algún acto. Su "dirección de ajuste es mundo-a-palabras y la condición de sinceridad es desear (o querer o aspirar)" (Searle 1995b: 461). Es decir, al realizar un hablante un acto directivo, buscará que el oyente haga alguna acción futura. Aquí se incluyen (Puga 2001, p.142):

- requeridores: requerir, pedir, insistir, implorar, solicitar, suplicar, etc.;
- interrogativos: interrogar, preguntar, inquirir, etc.;
- conminatorios: ordenar, exigir, etc.;
- prohibitivos: prohibir, restringir, vedar, etc.;
- permisivos: permitir, acceder, autorizar, etc.;

- admonitorios: advertir, avisar, prevenir, sugerir, aconsejar, etc.
- invitativos: invitar, proponer, etc.

5.5.5.3. Compromisivos o conmisivos: Su objetivo ilocucionario es comprometer al hablante con una acción futura. La dirección de ajuste es mundo-a-palabras y la condición de sinceridad, intención. Aquí se incluyen los siguientes actos (Puga 2001, p.143):

- prometer,
- comprometerse,
- jurar,
- amenazar,
- ofrecer.

5.5.5.4. Expresivos: “El objeto ilocucionario de esta clase es expresar el estado psicológico especificado en la condición de verdad sobre el estado de cosas especificado en el contenido proposicional” (Searle 1995b, p. 462). En ellos no existe dirección de ajuste, ya que el hablante no está intentando que las palabras encajen en el mundo ni que éste encaje en las palabras. Los actos que aquí se incluyen se dividen en positivos y negativos (Puga 2001, p.143).

Son positivos

- los asentivos: asentir, aceptar, aprobar, aplaudir, etc.;
- los fáticos: saludar, dar la bienvenida, desear lo mejor, etc.;
- los solidarios: felicitar, etc.;
- los exculpatorios: exculpar, perdonar, defender, comprender, etc.;
- los compensativos: reconocer, agradecer, etc.

Son negativos

- los disentivos: disentir, rechazar, desestimar, desdeñar, oponerse, etc.;
- los inculpatorios: lamentar, disculparse; los incriminatorios
- los solidarios: compadecerse, deplorar, comprender, etc.

5.5.5.5. Declarativos: "Su ejecución produce un cambio en algún estado de cosas" (Puga, 2001, p.143). Se caracteriza, al realizarlo con éxito, por dar una correspondencia entre el contenido proposicional (el cual puede variar) y la realidad. Su dirección de ajuste es tanto palabras-a-mundo como mundo-a-palabras y no necesita de un estado psicológico especial, porque la fuerza ilocucionaria se encuentra sustentada por un sistema normativo extralingüístico (Iglesia, Estado, Derecho, etc.). Aquí se incluyen actos como (Puga, 2001, p.143):

- casar,
- declarar (la guerra),
- nombrar (para un cargo),
- bautizar,
- despedir (de un cargo),
- dejar de herencia, etc.

5.5.6. Instanciación conversacional de los géneros

Si bien se caracterizan por una estructura regular que los constituye como patrones de significado, los géneros no ocurren descontextualizados, sino a través de la interacción entre creadores de signos en un contexto comunicativo (Kress, 2010, Kress & Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005). Por este motivo, su realización evidencia una fuerte naturaleza conversacional, debido a que ocurren en forma de una *interacción comunicativa* (Tusón, 1997) entre los participantes del género.

Esta naturaleza sugiere que la realización concreta de los géneros está altamente permeada por factores contextuales y aspectos del intercambio entre los participantes, que emergen durante conversación y que modelan la instanciación de los signos. Además, indica que los géneros requieren organizar la instanciación del discurso mediante *intervenciones* de los miembros – turnos de habla (Tusón, 1997) –, con el objetivo de conducir secuencialmente los procesos de representación y comunicación a través de sus etapas.

En análisis de la conversación, el turno de habla se considera "la unidad mínima de organización conversacional" (Tusón, 1997, p.55), a partir del cual se organiza la

alternancia de participantes en el intercambio. Una conversación se considera como un texto conformado por la intervención de varias voces, la cual se caracteriza por “la alternancia de turnos a cargo de diferentes hablantes” (Tusón, 1997, p.55).

Ahora bien, la noción de turno de habla (Tusón, 1997) analiza la estructura conversacional en términos puramente lingüísticos, ya que presta atención exclusivamente a la oralidad. Sin embargo, el concepto de género es semiótico social y describe la interacción a partir de intervenciones multimodales. Por este motivo, la noción de “turnos de habla” (Tusón, 1997) se reformula en términos de “turnos semióticos”, con el objetivo de incluir dentro de la categoría todos los posibles recursos de significación – modos –, a partir de los cuales es posible efectuar intervenciones en una cultura o contexto comunicativo (Kress, 2010; Kress et al 2014; Kress & Van Leeuwen, 2001, Van Leeuwen, 2005).

A lo interno de una conversación, existen momentos propicios para alternar entre los participantes, que permiten efectuar cambios entre turnos de habla. Estos se definen como *lapsos apropiados para la transición* (LAT) y comunican a los interlocutores la posibilidad para una nueva intervención semiótica por parte de otro agente (Tusón, 1997). Los LAT se pueden reconocer debido a que muestran una serie de indicios, los cuales pueden ser: “sintácticos, como la completitud oracional; léxicos, mediante el uso de completadores o coletillas del tipo *y ya está, eso es todo...*; prosódicos como la entonación descendente o las pausas; gestuales o, finalmente, a través de alusiones directas a alguien presente, mediante enunciados del tipo *¿tú que piensas? ¿a ti qué te parece?* (Tusón, 1997, p.56)

La distribución de turnos de habla en un intercambio comunicativo sigue básicamente las siguientes dos posibilidades, luego de las cuales toma lugar la intervención de nuevo participante. Estas dos alternativas se consideran como la base para analizar la asignación de los turnos en los actos semióticos (Tusón, 1997, p.56):

1. Quien tiene la palabra selecciona al siguiente hablante (H1 selecciona a H2, *selección prospectiva*). En este caso, quién ha sido seleccionado – y nadie más – tiene el derecho y la obligación de hablar.

2. Si H1 no selecciona a nadie, cuando llega un LAT, uno de los interlocutores empieza a hablar (*autoselección*). En este caso, quien primero toma la palabra es quien tiene el derecho a hablar”.

Dentro de la categoría de *autoselección*, existen intervenciones en las que el interlocutor no interrumpe el turno de la otra persona, sino que permiten mantener el canal de comunicación abierto con este último (Tusón, 1997). En este tipo se incluyen expresiones como “*sí, ahá, mm*” (Tusón, 1997, p.56), cuya función es principalmente fáctica, en el sentido de que señalan al hablante/creador de signos que el oyente/audiencia está al tanto de la conversación y de su contenido.

La transcripción multimodal debe considerar la posible existencia de lapsos de instanciación con objetivos fácticos, es decir, con el propósito de iniciar, prolongar, interrumpir o finalizar segmentos específicos de los géneros, o bien, verificar el contacto entre el creador de signos y la audiencia. Estos lapsos cumplen una metafunción textual importante, pues se utilizan para organizar la ejecución de los procedimientos, la exposición semiótica, estructurar conceptualmente la instanciación del discurso o mantener el canal de comunicación disponible.

Debido a que las intervenciones en un intercambio no son solamente lingüísticas, sino semióticas; también se debe considerar la posibilidad de que la función fáctica no se realice únicamente de forma oral, sino escrita, accional o visual – mediante recursos gestuales, corporales o gráficos -. Por este motivo, como recursos fácticos, se considerarán todos aquellos modos cuya utilización se emplee con los fines textuales enunciados en el párrafo anterior. Esta decisión amplía la gama de recursos que pueden conservar el canal de comunicación abierto y exige prestar especial atención a los modos que median las intervenciones entre creador de signos y la audiencia.

En términos estructurales, la instanciación conversacional de los géneros se analiza mediante las categorías de *intercambio*, *intervención (turno)* y *acto* (Tusón, 1997). Una *intervención* se define como la aportación individual de cada participante. Un *intercambio* se compone de las *intervenciones* de al menos dos agentes distintos, es decir, de la articulación de varios *turnos de habla* diferentes (Tusón, 1997). Cada turno

puede analizarse en términos de los *actos* que realizan y determinar las funciones ilocutivas que efectúan (Tusón, 1997).

Una intervención puede configurar un único acto o más de un acto distinto (Tusón, 1997). Esta salvedad es especialmente importante, considerando que esta categoría no es meramente lingüística sino semiótica y se caracteriza por articular varias modalidades. Por esta razón, se debe considerar la posibilidad de que, en una misma *intervención* o *turno*, cada uno de los modos implicados instancien contenido proposicional o/y fuerzas ilocucionarias distintas (Searle, 1965a) y, por lo tanto, generen actos diferentes.

En breve, las transcripciones multimodales de esta investigación analizan el *intercambio* comunicativo mediante el cual se concretan los géneros, al desglosar los *turnos* de los agentes en la semiosis, e identificar los *actos semióticos* que toman lugar a través de estos últimos. Los actos se clasifican según la taxonomía de Searle (1995a) y según el efecto perlocutivo *comunicacional* o *interactivo* que se persiga con su instanciación (van Eemeren 2002, 1983).

6. Metodología

El objeto de estudio de esta investigación comprende la interacción entre *modos y medios semióticos, discursos y géneros* desplegados en la *actuación docente*, en la enseñanza de los contenidos curriculares de *lengua y literatura*. En el siguiente apartado, se explica la metodología diseñada con el fin de investigar estas variables en la interacción de clase.

6.1. Enfoque de la investigación: cualitativo

Barrantes (2001, p. 65) define la investigación cualitativa como aquella que "estudia, especialmente, los significados de las acciones humanas y de la vida social. Su interés se centra en el descubrimiento del conocimiento". Este enfoque se basa en una perspectiva interpretativa, en el entendimiento del significado, especialmente de los seres humanos y sus instituciones. De este modo, busca "interpretar lo que se va captando activamente" (Sampieri et al, 2010, p. 9).

Esta investigación es cualitativa, por cuanto su interés radica en explicar a profundidad los procesos de significación en contextos escolares. Analiza la enseñanza como una práctica social de creación de signos, la cual modela los contenidos curriculares mediante procesos de *representación y comunicación*. La enseñanza se interpreta en cuatro niveles – *discurso, diseño, producción y distribución* – y a partir de las relaciones de entre *modos, géneros y discursos* que se producen en ella.

El enfoque cualitativo emplea "descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones" (Sampieri et al, p.10). Se interesa por las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. Además, emplea "la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación" (Sampieri et al, p.7). Así, no efectúa una valoración cuantitativa ni un análisis estadístico de las variables.

Esta investigación analiza la *actuación docente* como *texto multimodal*, compuesto por distintos *modos* semióticos, los cuales instancian los *discursos* a través de diversos *géneros* en el contexto de clase. Estudia las funciones que desempeñan las distintas

modalidades en la representación del conocimiento, a través de patrones de interacción entre docente y estudiantes.

Finalmente, la investigación cualitativa no pretende *generalizar los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas* (Sampieri et al, p.10). En concordancia, este estudio se centra en la actuación docente multimodal en el nivel de octavo año en el Colegio Internacional Canadiense. No espera extender sus resultados a otros contextos escolares ni repetir el diseño en entornos educativos distintos.

6.2. Método de investigación: estudio de caso

Martínez (2006) define el método de estudio de caso como una herramienta de investigación, cuya fortaleza radica en que facilita el registro y evaluación de la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Eisenhardt (1989, p.3, traducción propia) lo define como *“una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”*. Este trabajo constituye un estudio de caso, pues tiene como foco principal el proceso de creación de significados, específicamente, en un grupo de español de secundaria del Colegio Internacional Canadiense.

En el estudio de caso, se mide y registra la conducta de los sujetos involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 1989). Además, los datos se pueden obtener desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas: documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996). Se trata de buscar patrones y consistencias para, luego, describir e interpretar los datos obtenidos (Mintzberg, 1990).

En esta investigación, el análisis de los datos busca interpretar la dinámica de clase tal cual la experimentan los sujetos que participan en ella. Para ello, el proceso de semiosis se investiga a partir de la observación directa de las relaciones entre los *modos, medios* semióticos disponibles, *géneros* y *discursos* específicos que se articulan este entorno educativo. Este proceso busca regularidades en el empleo de las variables anteriores, con el fin de describir patrones de representación y comunicación de los contenidos curriculares de lengua y literatura.

6.3. Tipo de investigación: descriptiva

Las investigaciones descriptivas tienen como objetivo especificar propiedades, características y rasgos importantes de los fenómenos en estudio. Como su nombre lo indica, se aproximan a las situaciones, contextos y eventos para detallar su naturaleza y los diversos aspectos cómo se manifiestan. Estos estudios describen tendencias en grupos y comunidades. Por lo tanto, son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno (Sampieri et al, 2010).

Esta investigación es descriptiva (Sampieri et al, 2010; Barrantes, 2001), ya que detalla la interacción comunicativa y los procesos de creación de significados en el aula desde una mirada semiótica social. Identifica los *géneros* para los cuales se emplean las *modalidades*, las etapas de estos últimos y sus metafunciones. Además, describe los *modos* semióticos que se combinan en la actuación docente, a partir de los significados ideacional, interpersonal y textual que construye cada uno. Este análisis profundiza en las interrelaciones entre los recursos disponibles al manifestarse en conjuntos multimodales y establece asociaciones entre los *géneros* y *modos semióticos*.

6.4. Sujetos de estudio

La investigación estudió la actuación docente de una profesora de español de secundaria. Puesto que ella trabaja en el Colegio Internacional Canadiense, esta fue la institución seleccionada para grabar los videos.

La profesora se escogió de acuerdo con los criterios de conveniencia, oportunidad y disponibilidad, según Quintana (1996). *Conveniencia*, pues la docente permitió a la investigadora integrarse al salón de clases, con el fin observar el proceso de creación de significados y registrar sin inconvenientes la información. *Oportunidad*, debido a la anuencia que mostraron tanto la profesora como el centro educativo de participar en esta investigación. Finalmente, *disponibilidad*, ya que la docente y la institución brindaron acceso libre y permanente a las clases.

La profesora trabajó con el único grupo de estudiantes de octavo nivel del centro educativo, tenía 24 años para el momento en que se realizó el estudio e inició sus labores en este centro en el ciclo lectivo del 2016. En total, sumaba 3 años de

experiencia previa en enseñanza. El grupo que enseñó contó con 10 estudiantes, cuyas edades rondaban entre los 13 y 14 años.

6.4.1. Colegio Internacional Canadiense

El Colegio Internacional Canadiense se ubica en Curridabat, en la urbanización Lomas de Ayarco. Se fundó en febrero del año 1991 con el objetivo de brindar una educación trilingüe de alta calidad en Costa Rica. De acuerdo con su *visión*, busca una formación continua y la excelencia tanto académica como humana de los estudiantes, dentro y fuera del centro educativo:

La visión enfatiza en que se es una institución comprometida con la formación de la comunidad educativa, proveyendo un ambiente único que inspire el logro del aprendizaje continuo y la excelencia en las actividades académicas así como en las extracurriculares. (Colegiocanadiense.ed.cr, 2016)

La *misión* del colegio es ofrecer una formación humanística y bilingüe, complementada con educación para la ciudadanía y el desarrollo profesional:

Nuestra misión es brindar una educación humanística bilingüe de calidad, que prepara a nuestra comunidad educativa para ser ciudadanos competentes, profesionalmente orientados y con una fuerte formación académica, capaces de enfrentar los desafíos que el mundo actual presenta.

El centro educativo busca "satisfacer los estándares requeridos por el Ministerio de Educación Pública, los estándares adicionales requeridos por nuestra escuela y encaminarlos hacia el logro de su potencial como individuos" (Colegiocanadiense.ed.cr, 2016). Para ello, opera bajo la premisa de que toda educación *debe ser una experiencia feliz*. Esta es una de sus convicciones fundamentales, sobre la cual se basa su filosofía pedagógica. De acuerdo con la institución:

Estos tres aspectos de su educación presuponen un desarrollo de habilidades, conocimiento y un conjunto de valores que los prepara para obtener una vida productiva y así, ser miembros contribuyentes exitosos para nuestra sociedad. Para lograr estos objetivos, debemos iniciar con la premisa de que Vivir y aprender debe ser una verdadera experiencia feliz (Colegiocanadiense.ed.cr, 2016)

La institución procura mantenerse como un centro educativo relativamente pequeño, con el fin garantizar una atención personalizada a los alumnos. Atiende las necesidades educativas especiales mediante adecuaciones curriculares y servicio de apoyo educativo. Además, cuenta con un Departamento de Psicopedagogía y un Aula de Servicio de Apoyo Educativo con una profesora de Educación Especial.

Las evaluaciones son formativas, antes que sumativas. Se dirigen *más a facilitar el proceso educativo que a medirlo*, pues, de acuerdo con la institución: *el respeto por las necesidades sociales y emocionales, además de lo académico, constituyen parte de los elementos básicos de nuestra propuesta educativa. (Colegiocanadiense.ed.cr, 2016)*

El modelo de estudiante del centro educativo presenta las siguientes características: competente, confiado, creativo, curioso, independiente en sus pensamientos y acciones, autodirigido, auto evaluativo, y consciente de las expectativas que poseen sobre él su escuela, hogar y la comunidad. Se pretende que los alumnos sean personas adaptables, posean capacidad de discernimiento, se comuniquen efectiva y asertivamente, se esfuercen por su excelencia, sepan auto evaluarse, sean emocional y físicamente saludables, y que aprecien el valor de la diversidad.

El programa de estudios para secundaria comprende las siguientes asignaturas: español, estudios sociales, matemática, ciencias, inglés, francés, latín, laboratorio de ciencias e informática educativa, educación física, educación cívica, música, banda y clubes especiales y arte como pintura, escultura, grabado, dibujo y expresión artística y corporal. El centro educativo asegura brindar una educación bilingüe de alta calidad, con atención personalizada. Además, las clases de francés se enseñan desde primer grado de primaria hasta undécimo año de secundaria.

La institución no trabaja directamente con los planes de estudio del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, sino que adaptó estos últimos según su visión y objetivos. Los planes propios del centro se entregan a los profesores al inicio de cada año lectivo. Estos deben planear sus lecciones en relación con el curriculum de la institución y no de acuerdo con el MEP.

Respecto de los materiales didácticos, de acuerdo con la institución, la mayoría de los libros de texto disponibles en el mercado no satisfacen, adecuadamente, las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por este motivo, los docentes preparan, en su mayoría, los libros y materiales que utilizan de acuerdo con los requerimientos de los alumnos. En la asignatura de español, se emplean los libros creados por el profesor Luis Antonio Bedoya, en todos los niveles de secundaria (Colegiocanadiense.ed.cr, 2016).

Finalmente, el centro educativo ofrece las siguientes facilidades tecnológicas a los profesores: servicio de impresión y fotocopiado de material didáctico, acceso a internet mediante red inalámbrica, uso de video bean, parlantes y computadores. Además, ofrece los siguientes materiales para las actividades de clase: papel construcción, cartulinas, papel periódico, pinturas, marcadores, lápices de color, gomas y tijeras.

6.5. Corpus de investigación

El corpus está constituido por las grabaciones de video de cuatro *unidades curriculares* de la asignatura de español y sus correspondientes *sesiones* (Sánchez et al, 2008) Dos de ellas corresponden a contenidos curriculares del área de lengua y dos a literatura. La Tabla 1 desglosa las lecciones según la *unidad curricular* a la que corresponden, el número de *sesiones* invertidas en su desarrollo y el tiempo total de clases para cada contenido curricular.

	Unidad curricular	Lengua/Literatura	Número total de sesiones	Tiempo total de clases
1	<i>Aire Frio</i> – H.P. Lovecraft	Literatura	3 sesiones	128 minutos
2	Español de Costa Rica	Lengua	1 sesión	42 minutos
3	Español de América	Lengua	2 sesiones	92 minutos
4	<i>La Calera</i> – Carlos Salazar Herrera	Literatura	2 sesiones	87 minutos
Totales			8 sesiones	349 minutos

Tabla 1 Corpus de investigación. Desglose de unidades curriculares, sesiones y tiempo de grabación.

El criterio para las grabaciones fue curricular, no temporal. Es decir, se buscó registrar dos contenidos curriculares distintos de lengua y literatura, independientemente del número de lecciones que se podría requerir enseñarlos, y no grabar un mínimo de minutos de clase. Se decidió de esta manera, pues se consideró la posibilidad de que, variaciones en el tiempo de las *unidades curriculares* implicaran diferencias en la instanciación semiótica de los contenidos de lengua y literatura.

6.6. Técnicas de recolección de datos

En este estudio, se seleccionó como técnica de recolección de datos la grabación en vídeo. Puesto que se investiga una interacción comunicativa multimodal, este método buscó capturar los tres sistemas semióticos – lingüístico, visual y accional (Kress et al, 2001) – de forma incorporada en la actuación docente como texto. Además, pretendió registrar la interacción de clase de la forma más integradora posible, sin segregar los *modos y medios*, los *géneros y discursos*, que se combinan para realizarla.

Para la recolección de los datos, en primer lugar, se cumplió con el protocolo para investigaciones con seres humanos establecidas por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica. Según el proceso, se entregó una carta al centro educativo para informar sobre el interés de realizar la investigación. Luego, se repartieron consentimientos informados a la docente (pág 333) y los padres de familia (pág 334), y asentimientos informados a los menores de edad (pág 340), donde se explicó de forma detallada y accesible el procedimiento y su participación. Una vez obtenida la aprobación de los participantes, se dio inicio a la fase de trabajo de campo y se implementaron las visitas al centro educativo.

6.6.1. Grabación en vídeo

Para las grabaciones, se empleó una sola cámara de video, de alta resolución, la cual capturó las diversas formas de interacción con los estudiantes, en imagen y audio. La cámara se ubicó en la sección posterior del aula y tuvo como foco la actividad de la docente, no la de los alumnos. Desde este lugar, capturó la actuación de la profesora frente al aula, en la pizarra, el escritorio y alrededor del salón de clases, sus desplazamientos por el espacio y entre las filas de los estudiantes.

La cámara se mantuvo en la misma ubicación durante todas lecciones. Su lugar se muestra en el siguiente mapa de la disposición de la clase (Ilustración 2). Los cuadrados más pequeños representan los pupitres de los alumnos.



Ilustración 2. Disposición espacial del salón de clases y posición de la cámara durante las grabaciones.

Los estudiantes se ubicaron de espalda a la cámara. No fueron el centro de atención de esta última, sino que se grabaron, únicamente, como parte de la actuación de la docente en tanto foco principal. En los casos en que aparecieron deliberadamente en el video, sus intervenciones respondieron de manera directa la actividad de la docente. Es decir, se registraron debido a la naturaleza interactiva del proceso de enseñanza, la cual requería que la profesora se movilizara por el espacio de clase, se dirigiera a estudiantes en específico para formular preguntas, atender dudas o incluirlos como parte de las actividades de clase.

En otras palabras, pese a que los alumnos se registraron de forma explícita en la grabación, la investigación no consideró a los estudiantes para el análisis sino que se centró en la actuación de la profesora con el objetivo de caracterizar la representación y comunicación de los contenidos curriculares en este contexto escolar específico. Por este motivo, todas las intervenciones e información de los alumnos se excluyeron de los resultados y, en caso de ser pertinentes, se utilizaron en función del comportamiento de la docente, para dar sentido a la mediación del contenido o a las intervenciones realizadas por esta.

El tiempo establecido por el colegio para las lecciones es de 50 minutos. El periodo de grabación varió entre *sesiones*, con un promedio de 46 minutos por clase. Como criterios de inicio y cierre, el vídeo comenzó con el saludo de bienvenida de la docente, el cual se tomó como señal de apertura (Lemke, 1990). Finalizó cuando los estudiantes salían del aula, luego de sonar el timbre de receso, el cual se consideró como señal de cierre (Lemke, 1990).

6.7. Análisis de los datos

Esta investigación analiza la *enseñanza* como una *práctica social*, al segmentarla en cuatro niveles de creación de significados – *discurso, diseño, producción y distribución* – y dos dimensiones de semiosis: *comunicación y representación* (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001). La *actuación docente* se interpreta como *texto multimodal*, compuesto en sí mismo por distintos *modos* semióticos. Estos últimos instancian los contenidos curriculares – *discursos* – a través de distintas *formas de interacción* – *géneros* –, y mediante el uso de otras *modalidades* disponibles en el contexto de clase y *medios* semióticos.

Para analizar la interacción de clase de acuerdo con estos niveles semióticos, se emplearán como categorías metodológicas las nociones de *unidad curricular, sesión, ATA* (Sánchez et al, 2008, p.32). Una *unidad curricular* se definió como un contenido o eje temático indicado en el currículum. Una *sesión* (o lección) corresponde a cada una de las clases, en las cuales se instancia el currículum y que se encuentran delimitadas institucionalmente por un horario.

Las ATA constituyen patrones o estructuras de actividades que se repiten en *diferentes sesiones*, las cuales organizan la interacción y construyen los diversos contenidos curriculares. Se trata de secuencias de intercambios e intervenciones reconocidas socialmente, que presentan un objetivo y un plan de trabajo conocido por los involucrados en el aula (Sánchez et al, 2008).

Al unificar las categorías metodológicas de Sánchez et al (2008) con los niveles de creación de significados (Kress & Van Leeuwen, 2001), se obtienen las siguientes correspondencias. Una *unidad curricular* – contenido temático – se instancia en *diferentes sesiones* – cada una de las clases –. En estas últimas, toman lugar las diversas ATA, las cuales instancian los contenidos curriculares – *discursos* – en configuraciones recurrentes de significado y distintas formas de interacción social – *géneros* –, mediante el empleo de los diferentes *modos* y *medios* semióticos disponibles. Según su complejidad, las ATA pueden estar compuestas de distintas fases – episodios –, es decir, de etapas genéricas para su compleción, con objetivos específicos.

Estas correspondencias permiten examinar un registro pedagógico en términos semióticos y realizar un salto de la descripción de clase a su análisis multimodal. Implica, primeramente, reconocer las actividades didácticas que caracterizan el registro para, luego, explicar en términos discursivos, los procesos de representación y comunicación subyacentes a dichas secuencias.

Las categorías metodológicas anteriores se ilustran en la Tabla 2, cuya explicación se presenta en el siguiente apartado de operacionalización de las variables (pág 112). La grabación en video se escogió como instrumento para registrar todos los puntos anteriores.

Variable de investigación	Categoría metodológica (Sánchez et al, 2008)	Instrumento
<i>Discurso</i>	Unidad curricular/sesión	Videograbación
<i>Género</i>	Unidad curricular/sesión	
<i>Modos</i>	Sesión/ATA	
<i>Medios</i>	Sesión/ATA	

Tabla 2. Correspondencias entre categorías de análisis metodológico y variables de investigación.

6.8. Operacionalización de las variables

6.8.1. Discurso

Los discursos se definieron como "conocimientos *socialmente contruidos* sobre la realidad o un aspecto de esta" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.4). Comprenden el conocimiento sobre las prácticas sociales, su naturaleza, la forma en que deben realizarse, junto con las evaluaciones, legitimaciones e interpretaciones asociadas a dichas prácticas y los propósitos que se les confieren en el entorno social. Los *discursos* se articulan a través de los distintos modos semióticos. Se *representan* mediante los recursos disponibles en una cultura en forma productos y eventos, que los *comunican* en los contextos sociales y culturales de los creadores de signos (Kress & Van Leeuwen, 2001).

En contextos escolares, los *discursos* se definen como los *contenidos curriculares* enunciados en el plan de estudios, que la docente construye durante la interacción con los alumnos. Estos se consideran los conocimientos *socialmente contruidos* sobre la realidad, que se representan y comunican en el contexto de clase (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005).

Operacionalmente para analizar este estrato, se recurre a las nociones de *unidad curricular* y *sesión* (Sánchez et al, 2008). La primera permite identificar los ejes temáticos estipulados en el plan de estudios de Español del Colegio Internacional Canadiense, los cuales debe modelar la docente con fines de aprendizaje. La categoría

de *sesión* permite analizar la articulación concreta de estos contenidos a través de los distintos géneros, en las lecciones impartidas (Kress & Van Leeuwen, 2001). Así, el discurso se identifica en términos de los *ejes curriculares* del programa que se modelan en cada *sesión*.

6.8.2. Género

Los *géneros* se definen como patrones de interacción social, que realizan el *discurso* en configuraciones recurrentes de significado, a través del empleo de distintos *modos* y *medios semióticos*. Están secuenciados en etapas, que se orientan hacia un objetivo, el cual les confiere su organización estructural y un sentido de completitud tras su finalización. Los *géneros* son procesos sociales, pues involucran la creación de significados en interacción y modelan las relaciones entre los participantes del intercambio comunicativo (Kress, 2010; Martin & Rose, 2008; Lemke, 1990; Sánchez et al, 2008).

Operacionalmente, el concepto de *género* se estudia mediante la categoría metodológica de ATA (Sánchez, et al, 2008) (pág 64) y con referencia al catálogo de *estructuras de actividad* (Lemke, 1990) (pág 66). Estas se emplean como el criterio pedagógico inicial, con el propósito de identificar los patrones de interacción para articular los *discursos*. Las fases de las ATA informan sobre las etapas de los *géneros*. Además, el cambio de actividades a lo largo de una misma *sesión* evidencia de *cambios* en estos últimos, pues implica modificaciones en el tipo de interacciones. Finalmente, los objetivos que persiguen las actividades de clase sugieren las finalidades que persiguen los *géneros* en el entorno escolar.

6.8.3. Modos

Los modos se definen como *sistemas* para la creación de significados, compuestos por diferentes *recursos semióticos* (Kress et al, 2001). Los *recursos semióticos* se enmarcan dentro del *modo* y se definen como las posibilidades de representación, a lo interno de cada sistema que, relacionadas con su materialidad, permiten crear significados. Los *modos* constituyen un repertorio de *recursos*, disponible culturalmente, para la creación de los significados. Así, permiten satisfacer las

necesidades *representacionales* y *comunicativas* de los creadores de signos (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005).

Los sistemas de representación seleccionados para esta investigación son el lingüístico, accional y visual (Kress et al, 2001). El primero de ellos comprende la lengua tanto verbal como escrita. El segundo se refiere a los gestos, postura, movimiento del cuerpo o miembros de este y desplazamiento en el espacio. El sistema visual comprende el uso de *recursos* como imágenes, ilustraciones, figuras, tablas, cuadros, gráficos, fotografías, dibujos, mapas y presentaciones visuales especializadas, por ejemplo, Prezi y Power Point (Lemke, 1998).

Operacionalmente, los *modos* se estudian mediante la categoría ATA. Se consideran como los recursos que se utilizaron, de forma explícita, deliberada o sobreentendida, como parte las actividades de mediación, con el propósito de *modelar* los conocimientos escolares – *discursos* – y articularlos mediante ciertas formas de interacción – *géneros* –. Los *modos* se consideran como “materiales” y “recursos” necesarios para ejecutar de manera apropiada las prácticas pedagógicas en el entorno escolar.

Por otra parte, los *modos* consiguen instanciar y comunicar los *discursos* a través de distintos *géneros*, al realizarse, materialmente, en los *medios* físicos disponibles. Por este motivo, no se encuentran disociados de los *medios de producción y distribución*, ni excluidos de los procesos de *comunicación* (Kress, 2010). Los *modos* existen en su realización material y en estrecha relación con las superficies que los concretan materialmente y que los *comunican* en los contextos de interacción de los creadores de signos.

Por las razones anteriores, la categoría de *modo* se analiza también en el nivel de la *producción y distribución semiótica*, y en relación con los procesos de *comunicación* (Kress, 2010). En ellas, los *modos* se rastrean a partir de las superficies o recursos físicos en los que se *materializan* o *distribuyen* los signos, los cuales se emplean como parte de las actividades de clase – ATA –.

En síntesis, operacionalmente, el concepto de *modo* se estudia tanto en el estrato del *discurso y diseño*, como en la *producción y la distribución*, en ambos mediante la

categoría metodológica de *ATA*. En el primer caso, se observan los recursos considerados como parte de las actividades de mediación, cuyo propósito es *modelar* los conocimientos escolares – *discursos* – y articularlos mediante ciertas formas de interacción – *géneros* –. En el segundo, se rastrean los *modos* a partir de los *medios* físicos de *producción* y *distribución*, que emplean para instanciarse y difundirse.

6.8.4. Medios

El concepto de *medio* se estudia tanto en la *producción* como en la *distribución* semiótica (Kress & Van Leeuwen, 2001). En la *producción*, se define como el medio de ejecución, la sustancia física, modelada culturalmente a través del tiempo, como “superficie” para instanciar los signos (Kress & Van Leeuwen, 2001). Es la dimensión orgánica y material en la cual se realiza concretamente y difunde el modo (Bezemer & Kress, 2008).

Operacionalmente, en la *producción*, los *medios* se estudian mediante la categoría *ATA*. Se definen como los recursos materiales utilizados en la *instanciación* de los productos y eventos semióticos, los cuales se emplean como el plano material para realizar, físicamente, los *modos*. Estos recursos se utilizan para la materialización de los signos y significados, como parte de las actividades de clase – *ATA* –.

En la *distribución*, el *medio* se define como el canal físico, el medio material, que se emplea para la *preservación* o *difusión* de los productos o eventos semióticos, que han sido previamente materializados a través de los medios de producción (Kress & Van Leeuwen, 2001). En este caso, se refiere a los recursos materiales que se utilizan para *recodificar* técnicamente los productos o eventos semióticos, con el propósito de *conservarlos* (v.g. grabación en cassette o digital) *y/o distribuirlos* (v.g. telefonía, radio, transmisión televisiva)” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p. 21, traducción propia).

Operacionalmente, en la *distribución*, el *medio* también se analiza bajo la categoría de *ATA*. Se asocia con los recursos o superficies físicas o digitales que se emplean para fijar o *conservar* los contenidos curriculares – *discursos* –; por ejemplo, papeles, cartulinas, cuadernos, discos compactos, grabaciones de audio o video. También, se consideran como *medios* los recursos o superficies, físicas o digitales, que se utilizan

para *difundir* los signos y significados, por ejemplo, papeles, pizarrón, altavoces, parlantes, proyector.

6.9. Tabulación de los datos

Para la interpretación de los datos, se emplearon dos niveles de análisis distintos (Kress, 2010), que enfocaron tanto de forma global como específica la articulación multimodal de la enseñanza. El primer nivel es *macro* (Kress, 2010) y consistió en separar cada *sesión* en grandes bloques de interacción – ATA –. Estos permitieron identificar *recurrencias* en los recursos semióticos empleados – modos – y en las interacciones mismas – repeticiones en los géneros –.

El segundo nivel de análisis es *micro* (Kress, 2010) y se enfocó en transcribir segmentos particulares de las etapas genéricas identificadas como las más representativas. Tuvo como objetivo ilustrar la articulación de distintas modalidades en función de actos semióticos, lo cual permitió demostrar, con ejemplos concretos, la naturaleza inherentemente multimodal de la enseñanza y las funciones que cumplen los modos dentro de ella.

A continuación, se explican las etapas de análisis para cumplir con cada nivel.

6.9.1. Segmentación de discursos según unidades curriculares y sesiones

Esta primera etapa de análisis conservó la separación inicial del corpus de investigación (Tabla 1, pág 108). Las cuatro *unidades* registradas se diferenciaron, en primer lugar, según la naturaleza del discurso que instancian. Consecuentemente, se obtuvo una primera división en dos grandes grupos: aquellas interacciones que modelan contenidos de lengua o de literatura.

Los dos subconjuntos anteriores estuvieron compuestos por dos *unidades curriculares* diferentes. Los contenidos de lengua se enseñaron mediante las unidades de *Español de Costa Rica* y *Español de América*; los de literatura, en las unidades de *Aire Frío* y *La Calera* (Tabla 1, pág 108). Las cuatro *unidades* anteriores se segmentaron en el número de *sesiones* que requirieron para implementarse.

Los resultados de esta primera etapa se presentan en los “cuadros comparativos generales de contenidos curriculares y sesiones” (pág 345), donde se contrastan las *unidades* de lengua y de literatura, y sus distintas *sesiones*. El siguiente es un ejemplo de este recurso, el cual muestra las categorías empleadas para la división (Tabla 3)⁵:

Cuadro comparativo general de contenidos curriculares de <u>lengua</u> y sus respectivas sesiones											
Clase 4. Lengua – Español de Costa Rica. Sesión 1				Clase 5. Lengua – Español de América (México). Sesión 1				Clase 6. Lengua – Español de América (Perú). Sesión 2			
Tiempo	ATA	Género	Etapas	Tiempo	ATA	Género	Etapas	Tiempo	ATA	Género	Etapas

Tabla 3. Cuadro comparativo general de contenidos curriculares y sus respectivas sesiones.

El título del recuadro (Tabla 3. Sombreado gris y subrayado) indica el tipo de contenido curricular que modelan las *unidades* descritas: lengua o literatura. Cada unidad se esquematizó según las distintas *sesiones*, las cuales se contrastaron de forma vertical en el cuadro (Tabla 3. Sombreado celeste). Estas se distinguieron por un número, el cual corresponde al orden cronológico en que se registraron en la grabación. Además, recibieron nombres distintivos, que las caracterizan según el contenido curricular desarrollado.

6.9.2. Segmentación de sesiones en Actividades Típicas de Aula (ATA)

En esta segunda etapa, una vez identificadas las *sesiones*, cada una de ellas se segmentó en las distintas actividades didácticas – ATA (Sánchez et al; 2008) – mediante las cuales la docente instanció los contenidos. Este paso implicó observar la interacción meramente en términos pedagógicos, con el fin de identificar las secuencias didácticas constitutivas. Los resultados de esta división se presentan en la

⁵ La Tabla 3 muestra cuatro categorías adicionales de análisis sin completar (tiempo, ATA, género y etapas). Estos resultados se obtuvieron posteriormente a ejecutar los pasos 6.9.2., 6.9.3. & 6.9.4. del análisis. La primera etapa metodológica consistió en segmentar, en términos más esquemáticos, únicamente las unidades curriculares y sesiones.

“visualización multimodal de cada sesión” (pág 349), la cual se ilustra a continuación (Tabla 4):

Visualización multimodal Clase 4. Unidad Curricular: Español de Costa Rica. Sesión 1



Tiempo	ATA	Género	Etapas	Descripción	Modos	Medios
00:00	Canción costarricense	Trabajo de los estudiantes 1	Organización		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, parlantes
00:58			Instrucciones		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, parlantes y celular

Tabla 4. Ejemplo de segmentación de la interacción pedagógica en ATA. Tomado de pág 349.

Cada visualización multimodal está encabezada por un título, que indica el número de clase, la unidad curricular y sesión a la que corresponde (Tabla 4. Ver título). El *número de clase* indica el orden cronológico en que se efectuó la lección, es decir, el momento en que se grabó en video como parte del corpus. Este dato se utilizó para organizar la descripción de la etapa metodológica 6.9.5, donde se efectúa el análisis exhaustivo de las interacciones genéricas (pág 393). Además, es coherente con la fase metodológica 6.9.1 “cuadros comparativos generales de contenidos curriculares y sesiones” (pág 345), donde se puede constatar la posición de la clase dentro del panorama general de lecciones.

La *unidad curricular* (Tabla 4. Ver título) definió el contenido del plan de estudios que modela la lección y permitió identificar si se trata de lengua o literatura. La *sesión* (Tabla 4. Ver título) indica el número de clase al que corresponde dicha *unidad* e indica el total de lecciones que se ocupó para desarrollar cada contenido. Estos datos de *unidad curricular* y *sesión* son especialmente importantes, ya que permiten reconocer si se

trata del mismo contenido curricular, instanciado en varias sesiones diferentes, o bien, si cada lección construye temas distintos.

En la **columna de ATA** (Tabla 4), se nombró cada actividad de mediación identificada con un nombre alusivo a la tarea pedagógica. Este último busca referir de la manera más fidedigna posible a las tareas discursivas efectuadas y asociarlas con el contenido curricular que representan.

6.9.3. Segmentación de ATA en etapas

Como tercera etapa de análisis, una vez identificadas las ATA, estas se segmentaron de manera más detallada, en cada uno de los *episodios* mediante los cuales se llevaron a cabo. Para este fin, se utilizó el catálogo de *estructuras de actividades* de Lemke (1990) (pág 66), el cual permitió identificar segmentos prototípicos en las interacciones con funciones pedagógicas ya descritas. Cuando los resultados arrojaron actividades no incluidas en el catálogo, estas se clasificaron oportunamente de acuerdo con la naturaleza de interacción. Los resultados de este análisis se muestran la columna de **etapas** (Tabla 4), donde se desglosan y nombran cada una de las fases – *estructuras de actividad* – que configuran las ATA.

En la columna de **descripción** (Tabla 4), se muestra una captura de pantalla, que caracteriza las actividades pedagógicas de cada fase. Debido a que el enfoque de la investigación es *multimodal*, no se empleó una descripción verbal de las tareas, sino una imagen con el propósito de evidenciar, de forma integrada y visual, la naturaleza de las prácticas de representación, todas las modalidades y medios utilizados. Además, la imagen permitió observar las similitudes y diferencias entre los procedimientos, medios y modo de las diversas etapas.

Una vez detalladas las etapas de las ATA, las columnas de **modos** y **medios** (Tabla 4), se emplearon para identificar, respectivamente, los recursos de representación y superficies materiales de producción o distribución, empleados para resolver las tareas discursivas de cada fase. Este paso buscó determinar (1) recurrencias en la utilización de los *modos* y *medios*, es decir, el empleo consistente de los mismos recursos y superficies para la misma actividad discursiva; o bien (2) patrones de uso

generalizables, es decir, descubrir que las modalidades y medios identificados efectúan las mismas metafunciones semióticas, independientemente de la etapa del género.

Los resultados de este análisis de **modos y medios** se presentan en el **segundo capítulo** (pág 187), donde se describe de forma exhaustiva las articulaciones modales más recurrentes, típicamente asociadas con cada fase y las metafunciones semióticas que desempeñan en este contexto. Estos resultados no descartan la presencia de otras modalidades a las descritas para cada etapa, sin embargo, enfatizan que el trabajo de instanciación discursiva recae, principalmente, en los modos citados. Además, se indica el medio semiótico al cual recurren típicamente las modalidades y que caracterizan cada fase.

Esta etapa metodológica 6.9.3 no contempla un análisis de las *recurrencias* en los discursos. Se decidió de esta manera, ya que se parte de que cada *sesión* desarrolla contenidos curriculares distintos. Es decir, en principio, ningún contenido curricular o subtema de este se estudiará más de una vez en una lección o en un número de sesiones concreto, a no ser que se empleen ATA, específicamente, con el objetivo de repasar temas vistos o retomar conocimientos previos (pág 176). Por el contrario, se considera que las diversas sesiones buscan avanzar y desarrollar diversos contenidos curriculares o los diferentes aspectos que componen estos últimos.

6.9.4. Identificación de los géneros

En esta cuarta etapa de análisis, una vez detalladas las ATA, etapas, modos y medios, se procedió a identificar secuencias de fases recurrentes, es decir, (1) un orden regular en la instanciación de ciertas etapas, (2) la presencia de las mismas fases para distintas ATA o, incluso, (3) la repetición de secuencias de etapas completas para ATA diferentes. Este proceso demostró que las fases se repiten independientemente de la ATA y permitió suponer la existencia de patrones de significación, es decir, **géneros**.

En la columna de **géneros** (Tabla 4), se identificaron estas interacciones más generales, configuradas por bloques con las mismas etapas y que se repiten en diferentes momentos de la interacción. La visualización multimodal permite observar que existe un gran número de ATA – actividades pedagógicas – que parecen distintas,

no obstante, desarrollan una interacción de la misma naturaleza. Es decir, aunque las ATA efectúen “actividades de mediación” diferentes, repiten el mismo patrón secuencial de etapas, por lo tanto, corresponden al mismo género.

Los resultados de las etapas 6.9.2. – 6.9.4. permitieron completar los resultados de la etapa 6.9.1 de análisis “cuadro comparativo general de contenidos curriculares y sesiones”. Estos datos se presentan en las columnas de *tiempo*, *ATA*, *etapas* y *géneros* (pág 345), los cuales permitieron visualizar de forma contrastiva y sistemática todas las sesiones.

6.9.5. Análisis de las interacciones genéricas

Los resultados de la etapa anterior (Ver 6.9.4.) permitieron identificar un total de 5 géneros, cada uno de los cuales recibió un nombre particular, representativo de los agentes que intervienen en la interacción y de la tarea discursiva que se efectúa. Estos hallazgos se presentan en sección denominada **análisis de los géneros identificados en clases de lengua y literatura** (pág 393), la cual describe en términos exhaustivos, cada realización registrada.

Este anexo constituye el proceso de tabulación de los datos, propiamente, en términos discursivos y realiza el paso del análisis pedagógico al semiótico social. Explica todas instanciaciones de los géneros, con sus etapas prototípicas y adicionales. Para ello, incluye una descripción didáctica de la actividad de clase. Luego, incorpora las funciones discursivas de cada etapa, las metafunciones semióticas de cada modo – *representacional*, *interpersonal* y *textual* (Kress, 2010) – y la interrelación entre estos últimos y los medios.

Este análisis permitió efectuar generalizaciones sobre el tipo de discursos asociados a cada interacción, los procesos de representación y comunicación implicados, la finalidad social de los géneros – *patrones globales* (Martin & Rose, 2008) – y las metafunciones de cada etapa – *patrones locales de significado* (Martin & Rose, 2008). En consecuencia, permitió describir los cinco géneros de forma prototípica, con base en las recurrencias y particularidades semióticas que arrojaron sus instanciaciones

concretas. Los resultados de este proceso se describen de manera exhaustiva en el **primer capítulo** (pág 133).

6.9.6. Transcripción de segmentos específicos

El último paso de análisis consistió en efectuar **transcripciones multimodales** de segmentos particulares (pág 473), con el fin analizar, en el nivel micro (Kress, 2010), los *actos semióticos* (pág 87), que cumplen los modos en la interacción.

6.9.6.1. Criterios para la selección de los fragmentos para transcripción

Para el análisis de los actos semióticos, se transcribieron los siguientes fragmentos:

1. Una etapa de *instrucciones* de un género *trabajo de los estudiantes*, en clases de lengua. Este se instanció en la clase 1 y corresponde a la ATA "Canción costarricense".
2. Las fases de *conocimientos previos* y *presentación del contenido* de un género *exposición docente*, en clases de literatura. Este se instanció en la clase 3 y corresponde a la ATA "Definición del género cuento".

6.9.6.1.1. Criterios para la selección de la fase de instrucciones y el género trabajo de los estudiantes

Se decidió trabajar con la etapa de *instrucciones* por dos motivos principales. En primer lugar, debido a su alta frecuencia en los géneros procedimentales y a que es la etapa común a todos ellos (Tabla 29, pág 189). La fase de organización también es recurrente, sin embargo, su instanciación muestra grandes discrepancias entre las interacciones, de acuerdo con la función interpersonal del género – sea un procedimiento individual o colectivo –, según la realización cíclica de la fase – en la lectura en conjunto – o de acuerdo con la presencia o ausencia del entrevistado y los medios empleados – en la entrevista escolar – (pág 145).

En contraste, la etapa de instrucciones evidenció las funciones estructurales-discursivas más regulares dentro del género como patrón global de significado, independientemente de la interacción. También, mostró las mayores semejanzas en las metafunciones representacionales, interpersonales y textuales – el patrón local – entre los distintos géneros (pág 138 & pág 145).

En segundo lugar, modalmente, las instrucciones mostraron una fuerte asociación con *la oralidad y los gestos* como modos, los cuales se registran en todas las realizaciones y desempeñan metafunciones muy regulares independientemente del género (pág 190). Las otras fases genéricas también muestran algunas correlaciones modales, no obstante, las metafunciones semióticas de estas últimas difieren con mayor notoriedad entre cada género, debido al registro pedagógico y las tareas discursivas que los caracterizan (pág 195, pág 204, pág 209 & pág 220).

Respecto del *trabajo de los estudiantes*, este se seleccionó por dos razones. La primera, ya que es el **único género procedimental en común** entre clases de lengua y literatura, lo cual establece un vínculo en los procesos de representación para ambos tipos de discursos (Tabla 5). La segunda, debido a la **alta frecuencia** con que ocurre para ambos contenidos, pues supera considerablemente el número de instancias de las demás interacciones (Tabla 5. Ver sombreado):

Género	Instancias en clases de lengua	Instancias en clases de literatura
Trabajo de los estudiantes	8	5
Lectura en conjunto	-	3
Revisión	2	-
Entrevista	3	-
Exposición docente	3	4

Tabla 5. Géneros y frecuencia de instanciación según contenido curricular

6.9.6.1.2. Criterios para la escogencia del género *exposición docente*

Puesto que se decidió transcribir un género procedimental – *trabajo de los estudiantes* –, se decidió complementar la interacción anterior con el análisis de un género informativo – *exposición docente* –, con el fin de mantener la simetría y coherencia en la investigación. Esta decisión permitió evidenciar los ensambles multimodales equitativamente, en los dos tipos de interacciones.

En principio, para el género *exposición*, se escogió transcribir la etapa de *presentación del contenido* por dos motivos principales. En primer lugar, esta fase se caracteriza por ser la más importante en términos discursivos, ya que se emplea para modelar semióticamente la entidad y caracterizar en términos científicos el fenómeno.

Tanto los *conocimientos previos* como la *síntesis* demostraron ser más prescindibles estructural y discursivamente, pues se registraron interacciones en las que la docente no consultó con anterioridad por el fenómeno a la audiencia (pág 345. Clase 4 & 5) ni recapituló su construcción discursiva al finalizar la exposición (pág 347. Clase 1 & 3). En contraste, ningún género de exposición omitió la etapa nuclear ni exceptuó modelar discursivamente la entidad semiótica, debido a que este, es esencia, su propósito social informativo (Martin & Rose, 2008).

En segundo lugar, la etapa de *presentación del contenido* se seleccionó debido a la reúne la mayor complejidad semiótica para el análisis, en comparación con las fases de *conocimientos previos* y *síntesis*. Esta reúne el mayor número de modalidades distintas en diferentes escenarios de *presentación* (pág 223), todas las cuales cumplen metafunciones muy diferenciadas, no obstante, en función del mismo objetivo discursivo: representar el fenómeno.

6.9.6.1.3. Criterios adicionales

Una vez filtrados géneros y etapas según los aspectos anteriores, se tomaron en cuenta dos últimos criterios para la selección final de los fragmentos:

En primer lugar, se privilegiaron fases de *instrucciones* y *presentación del contenido* que se insertaran en instanciaciones prototípicas de los géneros, es decir, realizaciones que desplegaran todas sus etapas. Puesto que los capítulos de resultados han

caracterizado los géneros y modos según sus instanciaciones y metafunciones más generalizables, se busca que los hallazgos de la transcripción multimodal conserven esta perspectiva y evidencien los ensambles semióticos en las circunstancias más regulares.

En segundo lugar, dentro de todas las *instrucciones y presentaciones* que cumplieran con el criterio anterior, se seleccionaron aquellas *más complejas semióticamente*, es decir, que reunieran *la mayor cantidad de modos posible de forma simultánea*. La mera escogencia de la fase de presentación del contenido cumple en parte con este criterio, pues en sí misma se caracteriza por ser la etapa más compleja. En el caso de las instrucciones, de todas las etapas disponibles, se escogió aquella que integrara la mayor cantidad de modos, con el fin de evidenciar la gran mayor riqueza semiótica posible en las interacciones.

La etapa de *instrucciones* finalmente escogida cumplió con estos dos criterios anteriores. Sin embargo, para la *exposición docente*, el género que contaba con todas las fases no resultó ser semióticamente tan complejo. Por este motivo, se prefirió transcribir un género modalmente más rico, aunque estuviese estructuralmente incompleto – contaba solamente con las etapas de *conocimientos previos y presentación del contenido* –. Para suplir esta última limitación, se prefirió transcribir las dos etapas y mostrar la complejidad multimodal en toda la secuencia.

6.9.6.2. Metodología y simbología para la transcripción

Se emplearon cinco criterios para organizar la transcripción multimodal de los segmentos escogidos, cada uno de los cuales se asocia con una columna en la tabla de transcripción (Tabla 6). Puesto que la actuación docente se definió como un *texto multimodal*, el sistema de transcripción contempló los tres sistemas semióticos – lingüístico, accional y visual (Kress et al; 2014) – y las siguientes modalidades: oralidad y escritura; gestos, mirada, movimientos del cuerpo o miembros de este y desplazamiento en el espacio; y el uso de recursos visuales como imágenes, ilustraciones, figuras, tablas, cuadros, gráficos, fotografías, dibujos, mapas y presentaciones especializadas.

A continuación, se muestra un ejemplo extraído de una de las transcripciones (Tabla 6), a partir del cual se explican las categorías descriptivas para segmentar el contenido y las convenciones de representación empleadas para graficarlo.

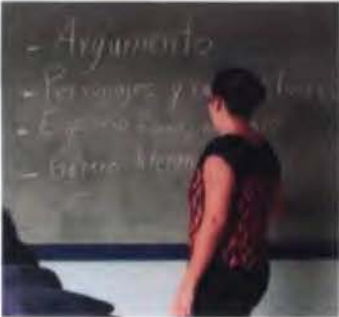


Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico	
07:41		<p>Género literario</p> <p>– de espaldas a los alumnos, escribe en la pizarra –</p>		<p>pizarra, tiza, interacción cara a cara</p> <p>En la pizarra: esquema en la sobre los aspectos por desarrollar en el panfleto sobre el texto literario Aire Frío</p>	Interactivo	Directivo interrogativo
07:43		<p>cuál es</p> <p>– de frente, mirada a los estudiantes –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo interrogativo
07:44		<p>– mirada a los estudiantes, se desliza hacia el frente –</p>	G: eeh, terror	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	

Tabla 6. Ejemplo de transcripción. Tomado de pág 487.

En el recuadro **toma de turno DOCENTE**, se transcribió el acto locucional, es decir, la actuación tal cual de la profesora. Este incluyó el contenido oral, así como todos los ensambles multimodales asociados. El primero se transcribió al inicio del recuadro, con letra imprenta y contempló únicamente la expresión verbal, sin consideración, en principio, de pausas o entonación. Esta última se tomó en cuenta únicamente en los casos en que se registró una correlación significativa entre la inflexión de la voz y un gesto o movimiento particular. Su relación se estableció con **subrayado y negrita**, los cuales denotan **la simultaneidad entre la oralidad y el otro modo**. Obsérvese el siguiente ejemplo (Tabla 7):

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico	
01:15		<p><u>eso</u> es de Costa Rica</p> <p>– mirada a estudiantes, <u>apunta con índice hacia el frente</u> –</p>		interacción cara a cara	Comunicacional	Asertivo descriptivo

Tabla 7. Ejemplo de correlación entre oralidad y modos específicos. Tomado de pág 473.

En el **turno de la docente**, los ensambles multimodales se representaron en forma de una descripción, debajo del contenido oral transcrito, encerrado entre guiones y en cursiva (– descripción de ensamble multimodal –). Este recuadro consideró únicamente los modos definidos como variables de la investigación y los describió solo si intervinieron de manera funcional – cumplieron alguna de las tres metafunciones (Kress, 2010) – en la representación y comunicación del discurso.

La descripción de los modos tuvo como limitante representar, de forma secuencial, un ensamble que ocurrió, en realidad, de forma simultánea (Kress, 2010). Para solventar este problema se dispuso de la columna de **imagen**, en donde se puede constatar cómo los modos descritos se articulan simultáneamente en la actuación de la docente – en el acto locucional – y en sincronía con la oralidad.

El criterio para la segmentación del **turno de la docente** no fue temporal ni proposicional, es decir, no se consideró un lapso regular de segundos ni la expresión de enunciados completos como unidades de sentido. En su lugar, se tomó como referencia una combinación entre la toma de turno de los participantes y las variaciones entre los modos, dentro de un mismo turno.

El turno de habla funcionó como la guía inicial para indicar las intervenciones de la profesora y de la audiencia, y evidenciar las ocasiones en que la actuación de la primera constituye la respuesta a una intervención de la segunda. Luego, el turno de la docente se segmentó temporalmente de forma aun minuciosa, conforme se registraron cambios orales, en los gestos, mirada, movimientos corporales o desplazamientos. Estos permitieron descubrir que (1) se realizaban actos distintos en un mismo lapso, a través de las diferentes modalidades, o bien, (2) existían sutiles diferencias modales dentro de un mismo acto, las cuales comunicaban, no obstante, la misma fuerza ilocucionaria⁶.

En el ejemplo (Tabla 6), el enunciado oral incluido dentro del recuadro se percibe, en principio, como una sola intervención discursiva – realiza el mismo contenido proposicional –. No obstante, existen cambios modales importantes – en la escritura (Tabla 6. 07:41), la mirada y orientación del cuerpo de la docente (Tabla 6. 07:43) –, que generan modificaciones en la instanciación del contenido discursivo. Es decir, el modo escrito articula el discurso en el medio semiótico, mientras que la mirada y el cuerpo reafirman el compromiso con la audiencia, ante la cual encauzan la demanda de información. Estas variaciones evidencian las distintas cargas semióticas que añaden los modos al ensamble y los actos semióticos individuales que generan en un mismo lapso de instanciación.

En respuesta a la decisión metodológica anterior, la columna **tiempo** no guía la transcripción, sino que permite detallar el momento en que ocurrieron los cambios en los modos y los distintos ensambles. Tampoco se emplea como guía la columna de **actos semióticos**, pues un mismo acto se puede llegar a percibir de forma muy extensa y compleja, como una cadena de ensambles multimodales muy variados. La

⁶ Como se detalla posteriormente en los resultados (capítulo 3), esta metodología de segmentación permitió describir tres escenarios de instanciación de actos semióticos.

segmentación por toma de turno y cambios de modos busca representar el acto ilocucionario – y su contenido proposicional – (Searle, 1995a) de la forma más multimodal posible, según se instancia a través de distintas articulaciones.

La columna **acto semiótico** clasifica las intervenciones de la docente según dos criterios: el carácter interactivo o comunicacional del acto (van Eemeren 2002, 1983) y su correspondencia con la taxonomía de Searle (1995a). Esta columna está en correlación con las de **turno de la docente e imagen**, y representa, de manera amplia y con modos distintos, varios segmentos que constituyen, en realidad, un mismo acto. Para indicar que distintas configuraciones modales corresponden un mismo acto, todo este último se demarcó con sombreado (Tabla 8). Los lapsos en los que las modalidades registradas efectúan, cada una, actos distintos, se encierran en un recuadro (Tabla 6).



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
00:55		El tema del día de hoy – <i>mirada a pizarra, manos en celular</i> –		Interacción cara a cara, pizarra, celular. Escritura en la pizarra: “ <i>El español de Costa Rica</i> ”	Comunicacional	Asertivo aseverativo	Lengua
00:56		es el español de Costa Rica – <i>mirada a estudiante s. barbilla arriba, manos en celular</i> –		interacción cara a cara, celular	Comunicacional	Asertivo aseverativo	Lengua

Tabla 8. Ejemplo de columna de acto semiótico, temporal y modalmente extendido. Tomado de pág 473.

En la columna **Toma de turno ESTUDIANTE**, se transcribe únicamente el contenido enunciado por los alumnos, con letra imprenta y sin considerar pausas o entonación. En caso de no comprender con claridad sus intervenciones, se anotaron puntos suspensivos (...) para denotar que el contenido de la videograbación es inteligible. Los turnos no mencionan los nombres de los estudiantes, sino que se utilizan seudónimos, los cuales se escriben únicamente con una letra mayúscula (Tabla 9). Tampoco se presenta una imagen de los alumnos, pues el foco de la investigación es la actuación multimodal de la docente, en tanto diseñadora y moderadora de los géneros.

Debido a que la interacción comunicativa registrada posee, hasta cierto punto, una naturaleza conversacional, algunos segmentos de la transcripción funcionan como espacios para la toma de turno por parte de los estudiantes, con el fin dar respuesta a las preguntas de la docente (Tabla 6. 07:44) o efectuar aportaciones discursivas propias (Tabla 9. 01:23). En estas ocasiones, las intervenciones de la audiencia no se categorizan como actos semióticos sino como como *lapsos adecuados para la transición* (LAT) (Tusón, 1997).

Además de los anteriores, se registraron segmentos adicionales que no se emplearon para la toma de turno, sino con el objetivo verificar el contacto entre la docente y la audiencia. Estos se categorizaron como lapsos con *función fáctica* y las modalidades registradas bajo estos periodos tienen como propósito principal mantener abierto el canal de comunicación (Tusón, 1997)

Finalmente, otros segmentos de la interacción no se utilizaron para la toma de turno ni para mantener el canal abierto entre los participantes, sino como espacios para preparar las condiciones semióticas de ejecución de los procedimientos. Si bien se describen en términos modales, los ensambles no se emplean para instanciar un acto, sino para configurar los medios de producción y distribución de los signos. Por este motivo, no se categorizaron como actos semióticos, sino con la etiqueta "*Prepara condiciones para próxima actividad*" (Tabla 9).

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico	Clase
01:23		– mirada y manos en celular –	F: mae, mae, mae, mae, mae, mae, mae		Prepara condiciones para próxima actividad	Lengua

Tabla 9. Preparación de condiciones semióticas para actividades posteriores en el género. Tomado de pág 473.

En el recuadro de **medios**, se anotaron los recursos materiales empleados para modelar el contenido discursivo o las superficies materiales empleadas para instanciar los modos. Estos incluyeron la interacción cara a cara o el uso de pizarra, tizas, parlantes, celular, etc... (Tabla 8. 00:56). Además, en este recuadro, se indicó el contenido discursivo que la docente anotó de forma simultánea en la pizarra (Tabla 6, 07:41) o aquel que fue escrito antes de ese lapso de instanciación (Tabla 8. 00:55) y al cual hace referencia durante el género.

7. Capítulo I: Géneros identificados en clases de lengua y literatura

En esta investigación, los géneros se definieron como *configuraciones recurrentes de significado, las cuales representan las prácticas sociales de una cultura dada* (Martin y Rose, 2008, p.26). Son *procesos sociales*, ya que involucran la creación de significados en interacción; *se orientan hacia un objetivo*, que es responsable de su organización estructural y *se organizan en etapas*, con el propósito de alcanzar esa meta. (Martin & Rose, 2008, p.30). El *género*, como una configuración de significados, se realiza mediante distintos modos semióticos, los cuales permiten instanciar los significados en la interacción.

La secuenciación en etapas de cada género permitió identificar patrones globales y locales de significado. Los patrones globales (Martin & Rose, 2008) se emplearon para distinguir un género del otro y se asociaron con la finalidad social que persigue cada interacción. Estos permitieron categorizar cada género como *procedimental* o *informativo*, según el objetivo que evidencia dentro del contexto educativo.

Los *patrones locales* se utilizaron para diferenciar las etapas dentro de un mismo género. Estos se identificaron como las fases constituyentes, que permiten definir los géneros, precisamente, como patrones de significado (Martin & Rose, 2008). En los resultados, los patrones locales se segmentaron como las etapas de cada interacción, las cuales constituyen su secuenciación prototípica y configuran las estructuras esquemáticas recurrentes que las caracterizan (Martin & Rose, 2008).

Además de organizarse en etapas, cada fase del género – el *patrón local* – cumplió una finalidad particular dentro de la estructura general como *patrón global de significado* (Martin & Rose, 2008). Es decir, las etapas que componen la estructura genérica son tipos de acciones definidas funcionalmente, en el sentido de que cumplen finalidades particulares dentro de la secuencia (Lemke, 1990). El objetivo del género se alcanza al cumplir las funciones particulares de sus etapas constituyentes. Por este motivo, los resultados determinan la *función estructural* de cada fase.

Ahora bien, las funciones estructurales de las etapas no pueden disociarse del registro educativo en que se enmarcan los géneros, ya que su objetivo y metafunciones se encuentran permeadas las finalidades pedagógicas de este último. Por esta razón, cada fase se describe, en principio, en términos escolares, como una "actividad de clase" (ATA) y luego se explica su función en términos discursivos. Esta exposición permite vincular el registro escolar con su análisis semiótico y explicar las particularidades a lo interno de las etapas, debido a las actividades pedagógicas.

Por otra parte, los géneros implican una relación particular entre *discurso*, *los modos y medios semióticos* que se articulan para instanciar los significados. El *discurso* ofrece el material conceptual a partir del cual configurar la *interacción*. Los *modos* constituyen los recursos semióticos culturales para articular los discursos y realizar los *géneros*. Estos últimos instancian *el discurso* en una situación comunicativa dada mediante formas de interacción social específicas y a través de los *modos y medios* disponibles (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005).

Dadas estas relaciones, además de describir cada género según sus *patrones globales y locales de significado* (Martin & Rose, 2008), los resultados analizan las relaciones entre estas cuatro variables – *discurso, género, modos y medios* – a lo interno de cada una de las etapas y analiza el cumplimiento de las tres metafunciones en cada una las fases de la interacción (Kress, 2010; Kress et al, 2001).

Este análisis permite explicar las etapas no solo a partir de su función discursiva dentro de la estructura del género. En su lugar, evidencia que cada fase modela el conocimiento social, los estados y eventos del mundo de forma específica – *función representacional* –, establece relaciones sociales de poder y de conocimiento particulares entre los participantes – *función interpersonal* –, y construye un texto multimodal complejo, con cohesión y coherencia interna y en relación con su entorno – *función textual* – (Kress, 2010).

En consecuencia, la clasificación propuesta para los géneros no solo se respalda con base en el objetivo social y estructuras identificables que definen configuraciones recurrentes de significado (Martin & Rose, 2008). Se sostiene, fundamentalmente, porque cada género – a lo interno de sus fases – implica una modelación discursiva

específica, relaciones sociales especialmente configuradas y se articula como una entidad semiótica multimodal – texto –.

Al analizar el cumplimiento de las metafunciones, se determinó un primer hallazgo relevante, común a todas las interacciones y que es prototípico de su configuración: cada género se construye en torno a una fase nuclear. La noción de un *núcleo del género* es pertinente, en primer lugar, debido a su recurrencia y a la regularidad de las tareas semióticas que realiza y, en segundo, puesto que ninguno de los exponentes de la teoría de la semiótica social la desarrolla (Martin & Rose, 2008; Kress, 2010, Kress & Van Leeuwen, 2006).

Como *núcleo del género* se denomina la etapa genérica central, más cercana la dimensión de la *representación* que la *comunicación*, que se encarga de remodelar el contenido mediante *prácticas de reelaboración discursiva*. Estas últimas se definen como actividades específicas asignadas o explicitadas en fases anteriores del género, cuyo objetivo consiste en resignificar el discurso mediante la interpretación subjetiva de la audiencia.

La presencia de un núcleo en las interacciones se explica, en primer lugar, por el registro pedagógico. El objetivo de un género no es solo "procedimental" o "informativo", sino educativo, en el sentido de que busca el aprendizaje de ciertos contenidos curriculares por parte de una audiencia. Esta finalidad recae en el núcleo, donde los estudiantes resuelven tareas de representación específicas con el fin de aprender el contenido asignado. En segundo lugar, el núcleo del género presenta una configuración particular de las tres metafunciones, que es recurrente en todos los casos y lo caracteriza. Esta se empleó como criterio para identificar la fase nuclear y muestra los siguientes rasgos distintivos:

1. *Representacionalmente*, el núcleo se define por asignar las *prácticas de reelaboración discursiva*, las cuales concentran el trabajo de modelación del contenido. Como resultado, esta fase desarrolla la mayor parte la creación semiótica, en respuesta a las tareas de representación que asigna.

2. *Interpersonalmente*, el núcleo confiere la mayor agentividad semiótica a la audiencia, quien se encarga de resolver las prácticas de reelaboración asignadas⁷. Su participación es un rasgo inherente a esta etapa y responde a la finalidad pedagógica del género, según la cual la audiencia debe crear su propio conocimiento. Además, la configuración interpersonal está influida por la función representacional y se organiza según las tareas discursivas establecidas.

3. *Textualmente*, todas las fases del género se organizan en torno a la fase nuclear, con el propósito de *anticipar* las tareas de representación discursiva que este desarrolla o *remitir* a los significados construidos en él, al finalizar la interacción. Como resultado, el núcleo reúne las metafunciones de las fases anteriores y posteriores – las condensa –, ya que está al servicio de la modelación más esencial del discurso y encierra la mayor parte de los significados elaborados.

Por otra parte, el concepto de *prácticas de reelaboración* es relevante en sí mismo, ya que se emplea, de manera recurrente en el análisis, para explicar la metafunción representacional de las fases y las tareas de significación que asignan los géneros. Esta noción denomina conceptualmente las interacciones sociales e instrumentos de representación, cuya finalidad es reconstruir el discurso mediante la participación de la audiencia y su reinterpretación del contenido.

En breve, los resultados de este capítulo describen cada género con base en los siguientes criterios:

1. el objetivo social que persigue el género – *patrón global de significado* –, el cual permite categorizarlo como procedimental o informativo
2. el discurso que instancia, ya sea un contenido curricular de lengua o literatura
3. las etapas genéricas – *patrones locales de significado* – y su función estructural respecto del género como *patrón global*
4. las tres metafunciones semióticas de cada etapa – *representacional, interpersonal y textual* –

⁷ La única excepción a esta metafunción interpersonal ocurre en la *exposición docente* y se explicará más adelante al describir este género.

5. las modalidades predominantes y medios semióticos asociados a cada fase,
- 6 la etapa que funciona como *núcleo del género* y su configuración particular de metafunciones

Al final de cada género, los criterios de análisis anteriores se ilustran en dos tipos de cuadros, a los cuales remite la exposición de forma constante y se deben revisar con el objetivo de cotejar los resultados. Estos tienen como propósito resumir la información y caracterizar funcionalmente de las interacciones de forma clara y sistemática.

El cuadro denominado **funciones estructurales – discursivas de las etapas genéricas** describe las funciones discursivas que cumplen las fases dentro de la estructura del género, como *patrón global de significado* (Martin & Rose, 2008). Primero, describe las actividades pedagógicas que tienen lugar en cada etapa. Luego, estas se traducen en términos discursivos, como las *funciones* que cumplen cada fase dentro del procedimiento general. De esta forma, vincula la producción semiótica con el contexto escolar que enmarca la interacción y explica este último en términos semióticos.

Finalmente, el cuadro **metafunciones de las etapas genéricas** contrasta las fases internas que componen cada género y sintetiza los significados *representacionales*, *interpersonales* y *textuales* que crean cada una.

7.1. Géneros procedimentales cotidianos: trabajo de los estudiantes

De acuerdo con su *patrón global* de significado, este género se definió como un *procedimiento cotidiano*. Su objetivo consiste en dirigir una secuencia de actividades en clase, en relación con ciertos objetos y ubicaciones explícitos, para obtener efectos o productos semióticos particulares enunciados al inicio del género. La interacción dicta una secuencia de acciones especializada con un orden lógico y temporal, para cuya ejecución designa recursos, locaciones e información específica en el contexto escolar.

Esta categorización procedimental del género es independiente del discurso que instancia, es decir, cumple el mismo objetivo social y despliega las mismas etapas tanto para contenidos curriculares de lengua como de literatura. El contenido discursivo no determina la interacción, sino que esta constituye un patrón recurrente de creación de significados que permite instanciar múltiples discursos. Por este motivo, se emplea indistintamente en ambos tipos de clases.

Respecto de los *patrones locales de significado*, esta interacción se organiza en las siguientes etapas prototípicas: 1. *Instrucciones*, 2. *Organización*, 3. *Trabajo de mesa* y 4. *Revisión*. Cada fase desarrolla una tarea pedagógica específica, la cual permite definir la secuencia como una "actividad de clase." Al mismo tiempo, las etapas cumplen una función estructural respecto del género como *patrón global* de significado (Martin & Rose, 2008), la cual se asocia con la naturaleza procedimental de la interacción.

Pedagógicamente, la etapa de *instrucciones* define en qué consiste la actividad de clase, las pautas para realizarla y los resultados que se espera de los estudiantes. *En términos discursivos*, se encarga de definir el procedimiento, la secuencia de pasos para su realización y los efectos o productos semióticos que se esperan como resultado (Tabla 10).

Como actividad *pedagógica*, la *organización* proporciona los recursos materiales y organiza a los estudiantes en el espacio del aula, previamente a la realización de la actividad asignada. *Discursivamente*, la fase prepara las condiciones semióticas para

la ejecución del procedimiento, para lo cual provee los medios semióticos y determina una organización interpersonal específica de la audiencia, que asegure su ejecución exitosa (Tabla 10)

Pedagógicamente, el *trabajo de mesa* es el espacio donde se ejecutan las actividades de clase según los lineamientos dados y de acuerdo con los recursos materiales o la agrupación señalados en la *organización*. *En términos discursivos*, constituye el *núcleo del género*, que ejecuta las tareas de representación indicadas en las fases anteriores mediante el empleo de los modos y recursos semióticos provistos (Tabla 10).

Finalmente, como actividad *pedagógica*, la *revisión* verifica la ejecución de la actividad escolar y los resultados obtenidos, para lo cual contrasta estos últimos con los lineamientos de las *instrucciones* y los criterios de la *organización*. *Discursivamente*, la etapa coteja el desarrollo del procedimiento y la elaboración del producto semiótico solicitado al inicio del género, en relación con las condiciones semióticas provistas y los criterios dados (Tabla 10).

Estas dos últimas fases – *trabajo de mesa* y *revisión* – se efectúan, en principio, de manera individual, tanto las actividades pedagógicas como discursivas. Efectuar el trabajo en grupos es posible, no obstante, en última instancia, optativo y su escogencia depende de las decisiones de la docente como diseñadora. Es decir, el género *trabajo de los estudiantes* no determina una organización específica de la audiencia como sí lo hacen los *procedimientos colectivos*, que establecen el trabajo grupal de los participantes como rasgo interpersonal inherente al género.

Cada una de estas fases anteriores cumple funciones **representacionales** distintas, que le confieren al procedimiento su sentido de realización gradual y completable (Lemke, 1990). La función representacional en este género implica asignar tareas de modelación del discurso, las cuales se resuelven progresivamente a través de las etapas y permiten resignificar el contenido al finalizar la interacción.

Las *instrucciones* definen el procedimiento, para lo cual detallan acciones y aspectos de la instanciación el contenido discursivo y el efecto o producto semiótico que se debe generar a través de la secuencia de etapas. Por su parte, la *organización*, determina

los modos y medios semióticos necesarios para la elaboración discursiva, en *relación* con el procedimiento según fue definido en la fase anterior. De esta forma, provee los recursos relevantes para instanciar el discurso en las etapas genéricas subsecuentes (Tabla 11).

El trabajo de mesa se encarga de reinterpretar el contenido discursivo mediante las prácticas de representación asignadas, a través del empleo de los modos y medios provistos. Este segmento modela el discurso mediante la ejecución del procedimiento, de modo que efectúa la mayor parte de la tarea de modelación semiótica. Por último, la *revisión* valora los significados elaborados en las fases anteriores, para lo cual emplea nuevas prácticas de reelaboración discursiva que retoman el contenido discursivo anterior y permiten su evaluación (Tabla 11).

Interpersonalmente, el género muestra un patrón que alterna la agentividad semiótica entre docente y alumnos en las distintas etapas, debido a razones pedagógicas y epistémicas (Tabla 11). En las dos primeras fases, la figura de la docente muestra la mayor predominancia, debido a su papel como *diseñadora* de la interacción y a la naturaleza procedimental, la cual requiere la mentoría de un experto que oriente la secuencia de actividades con su conocimiento esotérico (Martin & Rose, 2008).

Así, la etapa de *instrucciones y organización* legitiman la autoridad de la docente y le confieren la mayor agentividad semiótica: la primera, debido a que esta asigna las tareas de representación y conduce la ejecución posterior del procedimiento; la segunda, puesto que define la participación de la audiencia y los medios semióticos disponibles para realizarlas. Como resultado, la docente establece las posibilidades intervención y representación semiótica.

El *trabajo de mesa* invierte la agentividad de las fases anteriores y confiere predominancia a los estudiantes, quienes se encargan resolver las tareas de representación. Este cambio responde al propósito pedagógico del género, el cual busca que los estudiantes construyan su propio conocimiento mediante la resolución de las tareas. Así, los alumnos significan el contenido discursivo, mediante su participación activa en el procedimiento y en las prácticas de reelaboración.

En la etapa de *revisión*, la agentividad semiótica regresa a la docente, quien valora los significados construidos en la fase anterior, al evaluar el contenido generado en las prácticas de representación. En términos pedagógicos, esta etapa verifica las tareas escolares y asegura que los conocimientos fueron aprendidos. A diferencia de las *instrucciones y la organización*, en esta fase, la figura de la docente predomina por razones epistémicas – no pedagógicas – ya que aprueba o reprueba el manejo discursivo de la audiencia y determina la validez de su conocimiento científico según los resultados de las prácticas.

Textualmente, las relaciones de cohesión y coherencia entre las fases del género se establecen según la organización secuencial de las tareas discursivas y la estructuración del procedimiento. Las actividades de *representación* que siguen un orden lógico y se despliegan de forma gradual como etapas para cumplir procesualmente con el procedimiento. Luego, la configuración textual sigue este orden y las fases se vinculan según la tarea de representación que toman como guía.

Como resultado, las etapas se enlazan bidireccionalmente unas con otras y se construyen en torno a la fase nuclear la interacción (Tabla 11). Las *instrucciones* anticipan la *organización* y establecen los criterios para la ejecución de las actividades en las etapas posteriores del género (Tabla 11. Flecha 1). La *organización* retoma las instrucciones anteriores, define los medios semióticos y estructura interpersonal de la audiencia según el procedimiento señalado (Tabla 11. Flecha 2). Al mismo tiempo, anticipa el núcleo del género, al proveer los recursos materiales y criterios de organización para resolver las prácticas discursivas (Tabla 11. Flecha 3).

El *trabajo de mesa* retoma la *organización* y ejecuta el procedimiento en coherencia con los lineamientos, organización interpersonal, modos y medios semióticos establecidos (Tabla 11. Flecha 4). De forma simultánea, anticipa la *revisión*, puesto que crea los significados que se evaluarán epistémicamente en esta etapa del género (Tabla 11. Flecha 5). La última fase retoma el contenido discursivo construido en el *trabajo de mesa* (Tabla 11. Flecha 6), verifica la ejecución del procedimiento y los productos semióticos elaborados, según las etapas y funciones definidas en la primera fase, y en relación con los modos y medios proporcionados.

El núcleo del género lo constituye la etapa de *trabajo de mesa*, debido a que concentra las prácticas de reelaboración discursiva y, por lo tanto, el trabajo de creación semiótica. En esta fase, los estudiantes destacan por su agentividad, ya que modelan el contenido al ejecutar los procedimientos indicados y resolver las tareas de representación. Las dos primeras fases del género anteceden, preparan discursiva y semióticamente, las tareas de reelaboración del núcleo. La última etapa retoma los significados previos y cierra la interacción con una valoración del discurso construido.

Funciones estructurales – discursivas de las etapas genéricas en el género *trabajo de los estudiantes*

Género	Etapas	Función pedagógica	Función estructural – discursiva
Trabajo de los estudiantes	Instrucciones	Definir en qué consiste la actividad de clase (ATA), las pautas para realizarla y los resultados que se espera de los estudiantes.	Definir el procedimiento, la secuencia de etapas para su realización y el producto semiótico que se espera como resultado.
	Organización	Proporcionar los recursos materiales y organizar a los estudiantes en el espacio del aula, con el fin de realizar la actividad pedagógica.	Preparar las condiciones materiales y organizacionales para el despliegue del procedimiento.
	Trabajo de mesa	Ejecutar las actividades de clase según los lineamientos dados en la etapa de <i>instrucciones</i> y de acuerdo con los recursos materiales o la agrupación señalados en la <i>organización</i> . La modalidad de trabajo puede ser grupal o individual.	Desarrollar el procedimiento según la secuencia y tareas señaladas, y de acuerdo con las condiciones semióticas provistas.
	Revisión	Verificar la ejecución de la actividad de clase y los resultados obtenidos, de acuerdo con los lineamientos de las <i>instrucciones</i> y los criterios de la <i>organización</i> . La modalidad de revisión puede ser grupal o individual.	Cotejar el desarrollo del procedimiento, el cumplimiento de sus etapas y la elaboración del producto semiótico, en relación con los lineamientos y condiciones dadas previamente.

Tabla 10. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género *trabajo de los estudiantes*.

Metafunciones de las etapas genéricas en el género *trabajo de los estudiantes*

Etapas	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
1. Instrucciones	Definir el procedimiento, la secuencia de etapas para su realización y el producto semiótico que se espera como resultado.	Legitimar la posición de autoridad de la docente, quien dirige el procedimiento y explicita las etapas de su realización.	Organizar la ejecución de etapas posteriores del género. Definir las funciones semióticas de cada etapa y las relaciones entre ellas.
2. Organización	Definir los modos y medios semióticos necesarios para la representación discursiva.	Definir la participación de la audiencia en las tareas de representación, sus posibilidades y medios de representación semiótica.	Preparar las condiciones de ejecución del procedimiento en coherencia las fases del género, sus funciones y las tareas de representación.
3. Trabajo de mesa (Núcleo del género)	Reinterpretar el contenido discursivo mediante prácticas de representación y comunicación de los significados.	Agentivizar a los miembros de la audiencia, quienes significan el discurso mediante su participación activa en el procedimiento y en las tareas de reinterpretación semiótica.	Ejecutar el procedimiento en coherencia con los lineamientos establecidos en etapas anteriores y de acuerdo con los modos y medios semióticos provistos.
4. Revisión	Valorar los significados elaborados en las fases anteriores, mediante las prácticas de representación discursiva.	Legitimar la posición de autoridad epistémica de la docente, quien aprueba o reprueba el dominio discursivo de la audiencia y determina la validez de su conocimiento científico.	Verificar la ejecución del procedimiento y los productos semióticos elaborados, según las etapas y funciones definidas en la primera fase, y en relación con los modos y medios provistos.

Tabla 11. Metafunciones por etapas del género *trabajo de los estudiantes*.⁸

⁸ La Tabla 11, Tabla 13, Tabla 15, Tabla 17, Tabla 19 sintetizan las metafunciones por etapas de los géneros. Las flechas hacen referencia a las relaciones de cohesión entre las fases y los números que les corresponden a la secuencia en la que se enlazan durante la instanciación. Estas relaciones se explican de forma detallada en la descripción de cada género, en el apartado que aborda la metafunción textual.

7.2. Géneros procedimentales cooperativos: revisión, entrevista y lectura en conjunto

De acuerdo con su *patrón global* de significado, los tres géneros que se describen en este apartado se clasifican como *procedimientos cooperativos*. Al igual que los procedimientos cotidianos, su objetivo consiste en dictar una secuencia de actividades especializada con un orden lógico y temporal, en relación con ciertos objetos y ubicaciones. A diferencia del primero, la tarea que solicita no se ejecuta de forma individual, sino que requiere más de un participante para llevarse a cabo.

Esta particularidad en su función interpersonal es la que categoriza estos tres procedimientos como cooperativos, precisamente, porque las tareas de representación se realizan desde las múltiples intervenciones e interpretaciones de los participantes. Visto de otra manera, la *metafunción representacional* en estos géneros se cumple a partir de una *configuración interpersonal* específica: el contenido discursivo se significa mediante la participación grupal, simétrica y activa de todos los miembros de la audiencia. Al mismo tiempo, este rasgo es el que distingue estas interacciones del género *trabajo de los estudiantes*, donde los procedimientos se realizan predominantemente de manera individual.

Pese a que la función interpersonal en los tres géneros es básicamente la misma, su naturaleza cooperativa se manifiesta de forma distinta en cada interacción, debido a las diferencias en los *patrones locales* de significado. Los tres géneros se organizan en etapas diferentes y muestran distinciones entre su función representacional – las tareas de modelación discursiva – y textual – los vínculos entre sus fases constituyentes –. La atención detallada a estas metafunciones permite diferenciar los tres procedimientos cooperativos entre sí y estos respecto del género *trabajo de los estudiantes*, en los casos en los que, superficialmente, las interacciones parecen las mismas.

Además, existen claras distinciones entre los tres géneros en relación con el discurso que instancian. La *revisión* y la *entrevista* se registraron únicamente para contenidos curriculares de lengua. En contraste, la *lectura en conjunto* se empleó solo para

literatura. A diferencia del género *trabajo de los estudiantes*, estas interacciones están estrechamente asociadas con el contenido discursivo que instancian. Así, constituyen patrones recurrentes de significación modelados en función de un discurso particular, el cual encuentra en ellos una realización prototípica.

7.2.1. Revisión

El género *revisión* se inserta prototípicamente luego del *trabajo de los estudiantes*, como cuarta etapa del género y con el objetivo de verificar los significados construidos en este último. En esta posición, se caracteriza por instanciar una estructura independiente, con fases distintas y tareas de representación propias, las cuales modelan los resultados extraídos según un procedimiento específico.

Las dos particularidades anteriores distinguen funcional y estructuralmente la *revisión*. Por un lado, funciona como la etapa ulterior del género que lo precede, la cual le provee el discurso por instanciar. A la vez, se estructura como una secuencia con nuevas fases, que resignifica el discurso provisto según sus propios lineamientos de representación discursiva. Por estos dos motivos – su estructura esquemática particular y función representacional autónoma – se definió como un género por separado.

La *revisión* se registró únicamente en dos ocasiones, como las ATA "resultados en la pizarra" (pág 345. Clase 1. 08:46 –15:47) e "interpretación de las conversaciones" (pág 345. Clase 5. 14:12 – 25:09). En ambos casos, surge como una actividad pedagógica adicional, con el fin de evaluar los resultados obtenidos en las fases de *trabajo de mesa*, del género *trabajo de los estudiantes* anterior (pág 345. Clase 1. 02:57 – 08:46; Clase 5: 02:13 – 14:12). Luego, esta actividad pedagógica da lugar a una nueva secuencia de procedimientos.

Si bien se utiliza después del *trabajo de los estudiantes*, la *revisión* no aparece en todas las ocasiones en que este se registra. Su instanciación es en última instancia optativa y depende del uso de una nueva actividad pedagógica para evaluar los resultados del género anterior. En ese sentido, *la revisión* está sujeta a las decisiones de la docente como diseñadora y de si esta evalúa los resultados del primer procedimiento mediante otra tarea escolar, la cual termina por constituir un nuevo género.

Respecto de los *patrones locales*, la *revisión* se organiza en las siguientes etapas prototípicas: 1. *Instrucciones*, 2. *Organización*, 3. *Trabajo grupal* y 4. *Verificación del trabajo en grupo*. Las dos primeras – *instrucciones* y *organización* – coinciden con el

género *trabajo de los estudiantes*, desarrollan la misma actividad pedagógica y cumplen el mismo propósito estructural explicado para este último (Tabla 10 & Tabla 12).

Las etapas de 3. *Trabajo grupal* y 4. *Verificación del trabajo en grupo* son exclusivas para la *revisión* y desarrollan actividades pedagógicas específicas para este género (Tabla 12). No obstante, las funciones estructurales de estas fases son muy similares al *trabajo de los estudiantes*, respecto del género como *patrón global* de significados (Martin & Rose, 2008). Se distinguen de este último por la naturaleza grupal con la que necesariamente se efectúa la actividad escolar, la cual confiere un carácter cooperativo a la función discursiva.

Pedagógicamente, la fase de *trabajo grupal* ejecuta las actividades de clase asignadas mediante la participación en conjunto, para lo cual toma como guía los lineamientos de previos, condiciones materiales y la agrupación establecida. *Discursivamente*, esta etapa constituye el núcleo genérico, donde el procedimiento se resuelve de forma colectiva mediante la intervención semiótica de varios estudiantes y de acuerdo con la secuenciación, recursos semióticos y organización interpersonal propuestas (Tabla 12).

La *verificación del trabajo en grupo* efectúa una puesta en común de los significados de la fase anterior, para lo cual solicita a los alumnos que expresen en voz alta los resultados a los compañeros de clase. En *términos discursivos*, esta fase evalúa colectivamente los significados construidos y verifica el cumplimiento de las actividades procedimentales anteriores. Para ello, realiza un análisis grupal del discurso y de las prácticas de reelaboración de la fase nuclear previa (Tabla 12).

En estas dos últimas fases, la *revisión* establece el trabajo colectivo de los participantes como una característica propia del género, tanto para las actividades pedagógicas como para sus funciones discursivas. Este constituye un rasgo *interpersonal* inherente, que permite definir el género como procedimiento cooperativo y lo diferencia del *trabajo de los estudiantes*. Como se explicó antes, este último no supone una modalidad de trabajo específica, sino que las prácticas de reelaboración se efectúan tanto de forma individual como en subgrupos, según lo decida la docente como *diseñadora*.

A lo interno de las etapas, las **metafunciones representacionales de la revisión** están permeadas por la naturaleza re-presentacional del contenido discursivo, que le permiten a resignificar el discurso del género anterior según sus propias fases y procedimientos (Tabla 13). La etapa de *instrucciones* se emplea para definir conceptual y gráficamente las prácticas de reelaboración, de manera que establece las pautas para el trabajo semiótico. La *organización* establece los modos y medios para la resolución de las actividades y define el carácter grupal de las intervenciones. Así, delimita las condiciones materiales y las opciones de participación de la audiencia.

El trabajo grupal reinterpreta el contenido discursivo mediante las prácticas de representación, a través del empleo de los modos y medios provistos. Este segmento reúne la mayor parte de modelación semiótica, ya que resignifica el discurso del género anterior mediante nuevas tareas discursivas y la interacción colectiva de los participantes. Finalmente, la *verificación del trabajo en grupo* valora el contenido de las fases previas, para lo cual emplea nuevas estrategias de discusión de los significados que retoman el discurso anterior y permiten su evaluación.

Respecto de la **metafunción interpersonal**, la *revisión* coincide con el género *trabajo de los estudiantes* y muestra el mismo patrón de alternancia de la agentividad semiótica entre docente y alumnos en las distintas etapas, debido a razones pedagógicas y epistémicas (Tabla 13). En las fases de *instrucciones* y *organización*, la figura de la docente muestra la mayor predominancia, debido a su papel como *diseñadora* de la interacción y a la naturaleza procedimental del género, la cual requiere secuenciar de forma específica las fases y tareas de representación (Martin & Rose, 2008).

La fase de *trabajo grupal* revierte la agentividad de las fases anteriores y atribuye predominancia a los estudiantes, quienes se encargan resolver las prácticas de reelaboración discursiva. Este cambio responde a la finalidad pedagógica del género, la cual busca que los alumnos construyan su propio conocimiento mediante ejercicios de reinterpretación del discurso. En la etapa de *verificación del trabajo en grupo*, la agentividad semiótica regresa de forma parcial a la docente, quien dirige preguntas a la audiencia respecto de los significados construidos en la fase anterior, a través de las cuales evalúa la reelaboración del contenido discursivo y el aprendizaje

Además de esta alternancia, las metafunciones interpersonales de las fases de *instrucciones* y *verificación del trabajo en grupo* coinciden con las del género trabajo de los estudiantes (Tabla 11 & Tabla 13). Las instrucciones se encargan de legitimar la autoridad de la docente, quien define el procedimiento y encauza la producción de los significados a través de las etapas y mediante la selección de actividades. En la fase de *verificación*, la docente evalúa los significados construidos por la audiencia en el núcleo del género y aprueba o reprueba el dominio discursivo con base en los resultados obtenidos.

El punto de diferencia entre la *revisión* y el *trabajo de los estudiantes* radica en las etapas de *organización* y *trabajo grupal*, las cuales, a pesar de repetir el patrón de alternancia, revelan rasgos colectivos que distinguen la primera como género propio. Estas características se explicarán con más detalle posteriormente en este apartado.

Textualmente, las etapas del género *revisión* establecen las mismas relaciones de cohesión y coherencia interna que *el trabajo de los estudiantes* y, al igual que este último, toman como referencia la asociación lógica y temporal entre las metafunciones representacionales. En consecuencia, establecen los mismos vínculos bidireccionales del primer género. Las *instrucciones* anticipan la *organización* y delimitan los lineamientos para la ejecución de las actividades subsecuentes (Tabla 13. Flecha 1). La *organización* retoma las *instrucciones* anteriores, clarifica los medios semióticos y el acomodamiento de la audiencia según el proceso descrito (Tabla 13. Flecha 2). Con esta información, anticipa el núcleo del género, provee los recursos semióticos y los criterios de organización interpersonal para resolver las prácticas de representación (Tabla 13. Flecha 3).

El *trabajo grupal* retoma la *organización* previa y ejecuta el procedimiento de forma colectiva, en coherencia con los lineamientos establecidos la organización de la audiencia, modos y medios semióticos proporcionados (Tabla 13. Flecha 4). De esta manera, anticipa la *verificación*, ya que construye el discurso que se valorará epistémicamente en la última etapa del género (Tabla 13. Flecha 5). La fase final retoma el contenido discursivo construido en el *trabajo grupal* (Tabla 13. Flecha 6), coteja la

ejecución del procedimiento y los productos semióticos elaborados, en contraste con las actividades y recursos provistos en la primera etapa.

Debido a las recurrencias entre las fases, las coincidencias entre sus funciones estructurales y metafunciones semióticas, podría sospecharse que estas interacciones constituyen dos manifestaciones distintas del mismo género. Sin embargo, existen dos diferencias fundamentales entre la *revisión* y *trabajo de los estudiantes*, que permiten definirlos como géneros diferentes: el *contenido discursivo* que modelan y la función *interpersonal*, que caracteriza la *revisión* como procedimiento cooperativo.

Respecto del primer punto, en tanto género precedente, el *trabajo de los estudiantes* modela pedagógicamente el discurso mediante tareas de representación. La *revisión* verifica los significados construidos en la interacción previa, a través de nuevas tareas pedagógicas que constituyen, esencialmente, nuevas prácticas discursivas de reelaboración de los significados. Así, el primer género produce el material discursivo que toma como base el segundo y este último ejecuta una función re-presentacional y evaluadora del primero.

En cuanto a la segunda diferencia, la *revisión* muestra una naturaleza claramente cooperativa en las fases de *organización*, *trabajo grupal* y *verificación*, que no evidencia el *trabajo de los estudiantes*. Este carácter distingue ambos géneros y le otorgan la categoría de procedimiento cooperativo a la *revisión*.

En la *organización*, puesto que la tarea asignada requiere más de un participante para llevarse a cabo, la función *interpersonal* designa los miembros de la audiencia que participarán en el procedimiento, así como las herramientas y la tarea de representación que le corresponde resolver a cada uno (Martin & Rose, 2008). El *trabajo grupal* – el núcleo del género – extiende esta metafunción y crea los significados de forma conjunta, a través de la intervención grupal de los sujetos designados en las tareas de reinterpretación semiótica.

En la etapa de *verificación del trabajo en grupo*, la función *interpersonal* es solo en parte colectiva, sin embargo, este carácter es esencial para la creación de los significados. Puesto que la actividad pedagógica implica una puesta en común de los resultados

obtenidos, *la verificación* se encarga de reconstruir grupalmente el discurso, al compartir las propuestas de los miembros de la audiencia. Así, la fase reconstruye colectivamente los significados de las etapas previas mediante una revisión colectiva de las prácticas de representación.

La naturaleza cooperativa e interrelacionada de las tres fases anteriores se marca en la Tabla 13 con la línea gruesa que encierra los tres recuadros. Esta integra la función interpersonal colectiva de la organización con el núcleo y la extiende hacia la última etapa del género.

Visto de otra manera, el género *revisión* se distingue del *trabajo de los estudiantes* porque su finalidad – además de procedimental – consiste en reinterpretar el contenido discursivo de este último, mediante sus propias prácticas de representación y comunicación. Estas últimas, además, se caracterizan por desarrollarse de forma cooperativa a través de la intervención de todos los participantes. Como resultado, el concepto abstracto ‘género’ (Martin & Rose, 2008) se evidencia en dos dimensiones: en su configuración como fase final y su objetivo metadiscursivo; en su estructura interna dividida en fases y naturaleza procedimental colectiva.

El núcleo del género lo constituye la fase de *trabajo grupal*, debido a que concentra las prácticas de reelaboración discursivas y, por lo tanto, la mayor parte de la creación semiótica. Aquí, la agentividad recae en los estudiantes, cuya actuación destaca por su naturaleza colectiva. El contenido se modela de forma grupal a través de los aportes de interpretación de varios participantes. Las dos primeras fases del género preparan las condiciones semióticas y discursivas para efectuar los procedimientos y resolver en las prácticas de representación en el núcleo. Luego, la etapa de verificación retoma los significados previos y cierra la interacción con una valoración, igualmente colectiva, del discurso construido.

Funciones estructurales – discursivas de las etapas genéricas en el género *revisión*

Género	Etapas	Función pedagógica	Función estructural – discursiva
Revisión	Instrucciones	Definir en qué consiste la actividad de clase (ATA), las pautas para realizarla y los resultados que se espera de los estudiantes.	Definir el procedimiento, la secuencia de etapas para su realización y el producto semiótico que se espera como resultado.
	Organización	Proporcionar los recursos materiales y organizar a los estudiantes en el espacio del aula, con el fin de realizar la actividad pedagógica.	Preparar las condiciones materiales y organizacionales para el despliegue del procedimiento.
	Trabajo grupal	Ejecutar las actividades clase de <u>manera grupal</u> según los lineamientos de las <i>instrucciones</i> , los recursos materiales y la agrupación señalados de la <i>organización</i> .	Desarrollar el procedimiento de forma <u>colectiva</u> , según los pasos señalados y de acuerdo con las condiciones de organización provistas.
	Verificación del trabajo en grupo	Verificar el desarrollo de actividad de clase propuesta y efectuar una <u>puesta en común</u> sobre los resultados, en relación con los lineamientos de las <i>instrucciones</i> y la <i>organización</i> .	Evaluar <u>colectivamente</u> el desarrollo del procedimiento y los significados construidos, en relación con los lineamientos señalados y condiciones dadas previamente.

Tabla 12. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género *revisión*.

Metafunciones de las etapas genéricas en el género *revisión*

Etapas	Metafunciones			
	Representacional	Interpersonal		Textual
1. Instrucciones	Definir las prácticas de reelaboración discursiva y el producto semiótico que se espera como resultado.	Legitimar la posición de autoridad de la docente, quien dirige el procedimiento y explicita las etapas de su realización.		Organizar la ejecución de etapas posteriores del género. Definir las funciones semióticas de cada etapa y las relaciones entre ellas.
2. Organización	Definir los modos y medios semióticos necesarios para la representación del discurso.	Asignar los medios y tareas de reinterpretación semiótica que le corresponden resolver a cada miembro de la audiencia.		Preparar las condiciones de ejecución del procedimiento en coherencia las fases del género, sus funciones y las tareas de representación.
3. Trabajo grupal (Núcleo del género)	Reinterpretar el contenido discursivo del género anterior mediante prácticas de reelaboración discursiva y comunicación de los significados.	Resolver de forma colectiva los procedimientos, mediante la participación de los miembros designados en las tareas de reinterpretación semiótica.		Ejecutar el procedimiento en coherencia con los lineamientos establecidos en etapas anteriores y de acuerdo con los modos y medios semióticos provistos.
4. Verificación del trabajo en grupo	Evaluar los significados elaborados en la fase anterior, mediante una revisión de las prácticas de reelaboración discursiva.	Construir colectivamente el discurso, al compartir los resultados de las prácticas de representación discursiva de los miembros de la audiencia.	Legitimar la posición de autoridad epistémica de la docente, quien aprueba o reprueba el dominio discursivo de la audiencia y determina la validez de su conocimiento científico.	Verificar la ejecución del procedimiento y los productos semióticos elaborados, según las etapas y funciones definidas en la primera fase, y en relación con los modos y medios provistos.

Tabla 13. Metafunciones por etapas del género *revisión*.

7.2.2. Lectura en conjunto

Respecto de los *patrones locales* de significado, el género *lectura en conjunto* se organiza en las siguientes etapas prototípicas: 1. *Instrucciones*, 2. *Organización*, 3. *Lectura grupal* y 4. *Valoración personal*. La primera fase es común al *trabajo de los estudiantes y revisión*, y coincide con estos últimos géneros en sus funciones pedagógicas y estructurales respecto del *patrón global* de significados (Tabla 10, Tabla 12 & Tabla 14). Estas se explicaron anteriormente en el apartado de *procedimientos cotidianos*.

La fase de *organización* también es común con el *trabajo de los estudiantes y revisión*, sin embargo, sus funciones pedagógicas y estructurales difieren, pues se instancian en función de la lectura de un texto. *Pedagógicamente*, la etapa proporciona el material de lectura, organiza a los estudiantes en el espacio del aula y define los turnos de habla. En *términos discursivos*, se encarga de proveer un único recurso material específico, distintivo de este género – el texto – y delimitar las intervenciones de la audiencia en relación con la tarea de lectura que lo caracteriza el procedimiento.

Las dos últimas etapas - 3. *Lectura grupal* y 4. *Valoración personal* – son exclusivas para este género y cumplen funciones discursivas específicas respecto del *patrón global de significados* (Martin & Rose, 2008) (Tabla 14). Su presencia se explica debido al registro pedagógico que enmarca la interacción y al contenido curricular que instancia. Puesto que el discurso es literario y se trata de una actividad de mediación escolar, es necesario desplegar la fase de lectura del texto y la evaluación de los significados que la caracterizan. Esta particularidad discursiva es, además, otra diferencia importante entre la *lectura en conjunto* y los demás procedimientos colectivos. La primera se emplea únicamente para contenidos literarios, los segundos, para contenidos de lengua.

Pedagógicamente, la *lectura grupal* consiste en un ejercicio de instanciación progresiva del texto, donde la profesora asigna distintos párrafos a los alumnos y estos los concretan en una interacción grupal, a través de sus intervenciones sucesivas. En *términos discursivos*, esta fase recrea los significados literarios mediante la

interpretación oral y conjunta del texto escrito, en concordancia con los turnos de intervención señalados y los materiales provistos al inicio del procedimiento (Tabla 14).

En la *valoración personal*, una vez finalizada la lectura, los estudiantes expresan sus opiniones personales sobre el argumento, de modo que el texto se reelabora una vez más con base en todas las impresiones de los estudiantes. *Discursivamente*, la *valoración* evalúa los significados construidos subjetivamente por la audiencia de forma colectiva, al comparar la interpretación verbal de los miembros con el discurso expresado literalmente en el texto (Tabla 14).

El cumplimiento de las tres metafunciones a lo interno de las fases guarda similitudes y distinciones importantes con los géneros de *trabajo de los estudiantes* y *la revisión*. El primer hallazgo importante es que la etapa de *instrucciones* coincide por completo con estos dos géneros y despliega las mismas tres metafunciones explicadas anteriormente (Tabla 11, Tabla 13 & Tabla 15).

La *organización* coincide en su representacional con los otros géneros, en el sentido de que prepara las condiciones semióticas para ejecutar del procedimiento y provee los medios semióticos para representar del contenido discursivo (Tabla 15). Sin embargo, en la *lectura en conjunto*, la *organización* cumple una metafunción interpersonal *colectiva* – distinta del *trabajo de los estudiantes* (Tabla 11) –, y se instancia de manera recurrente dentro del género – en contraste con la *revisión* (Tabla 13) – Estas dos características le confieren su especificidad y la diferencian de las *organizaciones* en los dos géneros anteriores.

Ya que el procedimiento se efectúa mediante la intervención de varios participantes, la *organización* ordena la interacción grupal y asigna la tarea de reinterpretación semiótica que le atañe resolver a cada miembro de la audiencia – el segmento de texto que le corresponde – (Martin & Rose, 2008). Esta función interpersonal (Tabla 15) coincide con la *revisión* (Tabla 13) y la naturaleza grupal que evidencia permite definir la *lectura en conjunto* como un procedimiento cooperativo. A la vez, distingue esta última y la *revisión* del *trabajo de los estudiantes*.

Ahora bien, el patrón regular con el que se instancia la *organización* distingue la *lectura en conjunto* de la *revisión*. Puesto que la actividad de lectura es grupal, es necesario designar recurrentemente a los alumnos que deben leer y las secciones del texto que les corresponden. Como resultado, el género repite de manera constante estas dos fases – *organización y lectura* – en el siguiente patrón: *asignación de turno, lectura; asignación de turno, lectura...* Así, los alumnos leen de forma individual y progresiva los segmentos hasta terminar el texto.

En contraste, en el género *revisión*, la *organización* se instancia una única vez, previamente del *trabajo grupal*, con el objetivo de designar los participantes involucrados, sus tareas de representación y dar inicio al núcleo del género. Ni el contenido discursivo ni la actividad pedagógica requieren asignar los turnos de intervención constantemente, sino que estos se establecen de manera definitiva al inicio de la etapa para ejecutar inmediatamente después las prácticas de reelaboración discursiva.

En la *lectura en conjunto*, la fase de *lectura grupal* constituye el núcleo del género. Su sola presencia es una diferencia estructural significativa entre esta y otras interacciones. Sin embargo, la fase coincide en su metafunción representacional con el *trabajo grupal* de la *revisión*, pues ambos se emplean para reinterpretar el contenido discursivo mediante las prácticas de representación que elaboran colectivamente los significados (Tabla 15 & Tabla 13)

Además, la función *interpersonal* en el núcleo es la misma que en el género de *revisión* y categoriza a ambos como procedimientos cooperativos, en contraste con el *trabajo de los estudiantes*. Esta fase resuelve de forma colectiva la lectura, mediante la participación activa de todos los miembros en la interpretación oral del texto (Tabla 13 & Tabla 15). Esta naturaleza grupal se extiende desde la etapa de organización anterior, donde se designaron turnos de intervención específicos para la audiencia, los cuales conducen su participación conjunta en las tareas de reinterpretación semiótica.

La diferencia en la fase nuclear entre *lectura en conjunto* y *revisión* radica en la *función textual*. Como se mencionó anteriormente, ya que lectura del texto literario se efectúa de manera recurrente, el núcleo no se instancia una única vez, sino de forma sucesiva,

conforme de asignan los turnos y los miembros designados leen el texto. Esta realización cíclica se marca en la Tabla 15 con las fechas 3 y 4 y la línea punteada, que enlazan ambas fases y sugieren su continuidad. Su finalización se indica con la flecha 5 (Tabla 15), que vincula la etapa *lectura grupal* con la *valoración* de los significados.

A diferencia de esta dinámica, en la *revisión*, *el trabajo grupal* se instancia una única vez, luego de ser asignadas las tareas de representación que corresponden a cada participante. Por este motivo, si bien existe una relación bidireccional entre las dos etapas – la organización refiere al núcleo y este último requiere los lineamientos de ordenación de la audiencia (Tabla 13. Flechas 3 & 4) – su realización es solo una. Este desenlace se señala mediante la ausencia de una línea continua que prolongue las dos fases (Tabla 13).

La última fase de *valoración personal* tampoco se registra en ningún otro género. Esta es otra diferencia estructural significativa entre la *lectura en conjunto* y las demás interacciones. En contraste con la etapa de *lectura grupal*, que guarda similitudes con la fase nuclear de la *revisión*, las metafunciones de la *valoración* son únicas y no coinciden con otros géneros procedimentales e informativos.

Representacionalmente, la *valoración* construye una interpretación subjetiva de los contenidos literarios instanciados en la fase genérica anterior. Esta reelabora la interpretación oral/literal de la audiencia desde un lente subjetivo, que significa de manera personal los contenidos textuales. La etapa extiende la función *interpersonal cooperativa* desde la *organización y el núcleo del género*, de manera que todos los participantes exteriorizan su interpretación interna del mundo representado y los estados afectivos posteriormente a la lectura. La extensión de esta función interpersonal se marca con el borde grueso que encierra las metafunciones (Tabla 15)

En la *lectura en conjunto*, la mayoría de las relaciones **textuales** entre las etapas coinciden con el *trabajo de los estudiantes* (Tabla 11) y la *revisión* (Tabla 13), a excepción de la recurrencia y carácter cíclico de la segunda y tercera fases del género. Las etapas se vinculan de manera bidireccional y se construyen en función del núcleo de la interacción. Además, la función textual se establece con base en las

metafunciones representacionales de cada fase y con el objetivo de cumplir progresivamente el procedimiento de lectura.

Las *instrucciones* anticipan la *organización* y establecen los criterios para ejecutar la actividad de lectura en las etapas posteriores del género (Tabla 15. Flecha 1). La *organización* retoma las instrucciones, determina los turnos de intervención semiótica y prepara los recursos para la ejecución del procedimiento (Tabla 15. Flecha 2). Así, anticipa el núcleo del género, ya que provee el texto en su forma material y organiza su interpretación oral por parte de la audiencia (Tabla 15. Flecha 3)

La *lectura grupal* retoma la fase de *organización* y ejecuta la lectura en coherencia con los lineamientos dados, el material provisto y los turnos establecidos (Tabla 15. Flecha 4). Además, anticipa la *valoración personal*, pues instancia el contenido literario que resignificará esta etapa hacia el final del género (Tabla 15. Flecha 5). La última fase se enlaza con la *lectura grupal*, ya que retoma el texto instanciado y lo enriquece con los significados subjetivos propuestos por la audiencia (Tabla 15. Flecha 6). Así, enlaza discursivamente el procedimiento desplegado en todas las etapas genéricas precedentes y concluye la instanciación del género.

Como se mencionó anteriormente, el núcleo del género lo constituye la fase de *lectura grupal*, ya que instancia la interpretación semiótica del texto y, por lo tanto, concreta el contenido discursivo. En esta fase, la agentividad recae en los estudiantes, quienes significan de forma cooperativa el texto literario a través de sus múltiples intervenciones de lectura. Las dos primeras fases del género definen las condiciones materiales y de organización interpersonal para la ejecución del núcleo. La última etapa remite a los significados previos y cierra la interacción con una apreciación, subjetiva y colectiva, del discurso construido.

Funciones estructurales – discursivas de las etapas genéricas en el género *lectura en conjunto*

Género	Etapas	Función pedagógica	Función estructural – discursiva
Lectura en conjunto	Instrucciones	Definir en qué consiste la actividad de lectura, las pautas para realizarla y la participación de los estudiantes.	Definir el contenido discursivo, procedimiento de lectura y la secuencia de pasos para la creación de significados.
	Organización	Proporcionar los recursos materiales, organizar a los estudiantes en el espacio del aula y definir los turnos de habla para la lectura.	Preparar las condiciones materiales y de organización necesarias para la lectura del texto.
	Lectura grupal	Leer grupal y progresivamente el texto literario en el material proporcionado, de acuerdo con los turnos y organización textual propuesta por la docente.	Crear significados de forma colectiva mediante la interpretación oral del texto escrito, según los lineamientos de organización y materiales provistos anteriormente.
	Valoración personal	Expresar las opiniones personales de los alumnos respecto del texto literario, una vez finalizada la lectura.	Evaluar los significados subjetivos construidos por la audiencia en relación con aquellos expresados en el texto literario.

Tabla 14. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género *lectura en conjunto*.

Metafunciones de las etapas genéricas en el género *lectura en conjunto*

Etapas	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
1. Instrucciones	Definir el procedimiento, las etapas para su realización y el producto semiótico que se espera como resultado.	Legitimar la posición de autoridad de la docente, quien dirige el procedimiento y explicita las etapas de su realización.	Organizar la ejecución de etapas posteriores del género. Definir las funciones semióticas de cada etapa y las relaciones entre ellas.
2. Organización	Definir los modos y medios semióticos necesarios para la interpretación discursiva.	Asignar los medios y tareas de reinterpretación semiótica que le corresponden resolver a cada miembro de la audiencia.	Preparar las condiciones de ejecución del procedimiento en coherencia las fases del género, sus funciones y las tareas de representación.
3. Lectura grupal (Núcleo del género)	Reinterpretar el contenido discursivo mediante prácticas de representación y comunicación de los significados.	Resolver de forma colectiva los procedimientos, mediante la participación activa de todos los miembros de la audiencia en el procedimiento y en las tareas de reinterpretación semiótica.	Ejecutar el procedimiento en coherencia con los lineamientos y organización establecidos en etapas anteriores, y de acuerdo con los modos y medios semióticos provistos.
4. Valoración personal	Construir una representación subjetiva del contenido discursivo interpretado oralmente.	Exteriorizar la representación interna del mundo y estados afectivos de los participantes de la interacción.	Enriquecer el contenido discursivo creado en la etapa genérica anterior con los significados subjetivos propuestos por la audiencia.

Tabla 15. Metafunciones por etapas del género *lectura en conjunto*.

7.2.3. Entrevista escolar

Respecto de los patrones locales de significado, este género se estructura en las siguientes etapas: 1. *Instrucciones* 2. *Sugerencias* 3. *Redacción de preguntas* 4. *Diálogo con el entrevistado*. La presencia de la primera fase coincide con el *trabajo de los estudiantes, la revisión y la lectura en conjunto*. Sin embargo, difiere en cuanto a la actividad pedagógica que desarrolla y la función discursiva que cumple respecto del género como *patrón global* de significados (Martin & Rose, 2008).

Pedagógicamente, la fase de *instrucciones* plantea una actividad de entrevista con un visitante, establece los lineamientos para la interacción y asigna la creación del diálogo como actividad. *Discursivamente*, define una situación retórica específica para la audiencia, a partir de la cual define la intervención de los participantes y la secuencia de pasos para modelar la interacción comunicativa (Tabla 16).

Las siguientes tres etapas – 2. *Sugerencias*. 3. *Redacción de preguntas* y 4. *Diálogo con el entrevistado* – son exclusivas para este género. Su presencia se explica debido al objetivo social que persigue y al contexto pedagógico que lo enmarca. Puesto que se busca efectuar una entrevista en la clase, es necesario definir el contenido discursivo y modelarlo con anticipación, en forma de intervenciones discursivas aptas para el diálogo posterior con el entrevistado.

En las *sugerencias*, la *actividad pedagógica* consiste en discutir posibles temas de conversación por abordar durante la entrevista, de modo que los alumnos propongan y la docente valide o recomiende aquellos que considera más apropiados. *En términos discursivos*, la fase tiene como objetivo explorar ejes discursivos para construir las intervenciones, previamente a la redacción del diálogo, y de manera que oriente la producción escrita subsecuente por parte de la audiencia (Tabla 16).

Pedagógicamente, la fase de *redacción de preguntas* se emplea para construir de forma escrita las intervenciones dialógicas según los ejes de conversación propuestos, con la finalidad de implementarlas luego en una interacción verbal con el entrevistado. *En términos discursivos*, esta fase ejecuta el procedimiento y planifica por escrito las

intervenciones, de acuerdo con la situación retórica propuesta al inicio del género y que enmarca el diálogo posterior (Tabla 16).

En términos pedagógicos, la fase de *diálogo con el entrevistado* constituye una actividad oral de intercambio con el visitante, quien conversa con los alumnos y responde a sus preguntas. *Discusivamente*, la etapa concreta la interacción en presencia del destinatario, de acuerdo con las intervenciones diseñadas y como un acto dialógico en tiempo real. El contenido discursivo se genera colectivamente durante la interacción y permite completar las intervenciones construidas en la fase previa (Tabla 16).

Al igual que el *trabajo de los estudiantes*, la **metafunción representacional** en este género implica asignar tareas de modelación del discurso, las cuales se resuelven progresivamente a través de las etapas y permiten elaborar un producto semiótico final – la entrevista escrita –. Las fases del género se estructuran en torno al objetivo dialógico que persigue y sus tareas de representación se encargan de conducir este proceso de modelación a lo largo de la secuencia.

A diferencia de otras interacciones, la función representacional en este género se construye en torno a una función interpersonal específica, es decir, la entrevista modela el discurso en relación con un diálogo posterior. Por este motivo, la tarea de representación sigue un proceso lógico relacionado con esta situación comunicativa: implica plantear una situación de intercambio, a partir de la cual se diseñan las intervenciones y que conduce la instanciación del diálogo.

Representacionalmente, la fase de *instrucciones* define para la audiencia la situación retórica, la cual se emplea como consigna para el trabajo de modelación discursiva y define las tareas de representación para elaborar la conversación. Luego, las *sugerencias* se encargan de definir posibles ejes discursivos para construir las intervenciones, de modo que encauza discursivamente el intercambio comunicativo y la interacción dialógica subsecuente (Tabla 17).

La *redacción de preguntas* constituye el núcleo del género y concentra la mayor parte del trabajo de representación. Esta diseña las intervenciones de la audiencia en

coherencia con los contenidos discursivos sugeridos y con objetivos comunicativos específicos. Las intervenciones funcionan como los *detonantes* (Kress, 2010), que generan el contenido discursivo de la interacción y permiten dar continuidad al diálogo con el visitante.

Finalmente, *el diálogo con el entrevistado* se encarga de instanciar verbalmente las intervenciones discursivas anteriores, a través de una dinámica de preguntas y respuestas. Esta fase constituye la concreción del intercambio diseñado previamente, su puesta en escena con los participantes (Tabla 17). Así, da respuesta a las preguntas con la información que brinda el entrevistado y genera nuevo contenido discursivo durante la interacción.

Respecto de la **metafunción interpersonal**, las etapas alternan la agentividad semiótica de los participantes en respuesta a la metafunción representacional que caracteriza cada etapa. Es decir, las relaciones entre los miembros se configuran según las tareas de representación que les corresponde en cada fase, de acuerdo con su grado de intervención para definir el procedimiento, su participación al modelar el contenido discursivo o en la ejecución final del diálogo.

En las dos primeras etapas – *instrucciones y sugerencias* –, la docente asume la agentividad semiótica, ya define la secuencia del procedimiento y conduce la modelación dialógica. En las *instrucciones*, define las tareas discursivas, aclara las relaciones entre los participantes y la naturaleza dialógica de las intervenciones. En las *sugerencias*, establece el contenido de la conversación a través de las recomendaciones temáticas que brinda, por lo que delimita las posibilidades de representación semiótica (Tabla 17).

En las dos últimas etapas, la agentividad semiótica recae en los estudiantes, quienes diseñan el diálogo y lo ejecutan con el entrevistado. En la *redacción de preguntas*, la audiencia construye el intercambio comunicativo y modela el contenido discursivo sugerido según sus intereses, inquietudes y experiencias subjetivas. En el *diálogo con el entrevistado*, las intervenciones previas se significan colectiva y simétricamente, mediante la participación activa de todos los miembros y el visitante en la conversación, y sus aportes discursivos.

La naturaleza interpersonal de las últimas etapas es la que define el género como procedimiento cooperativo, al igual que *la revisión y la lectura en conjunto*. Según se describe, las tareas de representación se resuelven de manera grupal, por lo tanto, las etapas adquieren un fuerte carácter colectivo, que permite asignar el género dentro de esta categoría. Esta naturaleza cooperativa se indica la . con la línea gruesa que encierra ambos recuadros.

Textualmente, las relaciones entre las etapas se establecen de forma similar a la *revisión y la lectura en conjunto*, pues se enlazan bidireccionalmente unas con otras y se construyen en torno a la fase nuclear la interacción. Estos nexos responden a la metafunción representacional de cada etapa y se despliegan de forma gradual con el fin de cumplir la tarea de modelación discursiva. En otras palabras, las fases se vinculan según el procedimiento representacional que toman como referencia.

Las *instrucciones* anticipan las *sugerencias*, ya que establecen la situación retórica de entrevista y los criterios para la ejecución de etapas posteriores del género (Tabla 17. Flecha 1). Las *sugerencias* remiten a las *instrucciones* al tomar como referencia la circunstancia comunicativa que estas especifican (Tabla 17. Flecha 2) y, al mismo tiempo, anticipa la fase nuclear, pues determina ejes discursivos adecuados para construir el diálogo (Tabla 17. Flecha 3).

La *redacción de preguntas* retoma las *sugerencias*, y se encarga de modelar la producción dialógica de acuerdo con los ejes discursivos recomendados y dentro del marco retórico definido previamente (Tabla 17. Flecha 4). De forma simultánea, anticipa la *revisión*, pues que crea el intercambio conversacional que se ejecutará en esta etapa del género (Tabla 17. Flecha 5). La última fase retoma las intervenciones construidas en *la redacción* y las pone en práctica como un diálogo en presencia del entrevistado (Tabla 17. Flecha 6). De esta forma, verifica la ejecución del procedimiento y la entrevista como producto semiótico. A la vez, completa las intervenciones diseñadas por la audiencia con el contenido discursivo que proporciona el visitante.

El núcleo de este género lo constituye la etapa de *redacción de preguntas*, debido a modela discursivamente la entrevista y, por lo tanto, encierra el mayor trabajo de producción semiótica. Este lapso se caracteriza por conferir la agenticidad semiótica a

la audiencia, quien reelabora el discurso mediante un trabajo en conjunto, a través de las intervenciones de todos los participantes y sus propuestas de contenido. Las etapas genéricas precedentes definen aspectos del intercambio comunicativo que orientan la creación del diálogo en la fase nuclear. La etapa posterior al núcleo concreta modalmente el discurso elaborado en forma de una interacción comunicativa.

Funciones estructurales – discursivas de las etapas genéricas en el género *entrevista escolar*

Género	Etapas	Función pedagógica	Función estructural – discursiva
Entrevista escolar	Instrucciones	Definir la actividad de entrevista, las pautas para realizarla, la identidad del entrevistado y la participación de los estudiantes.	Proponer una situación retórica específica a partir de la cual se define un procedimiento dialógico y la secuencia de pasos para la creación de significados.
	Sugerencias	Discutir y recomendar posibles temas de conversación por abordar en la entrevista.	Explorar ejes discursivos para construir las intervenciones, previamente a la redacción del diálogo.
	Redacción de preguntas	Construir de forma escrita las intervenciones para el diálogo posterior con el entrevistado.	Planificar de forma escrita las intervenciones orales, de acuerdo con la situación retórica propuesta en la que se enmarca el diálogo posterior.
	Diálogo con el entrevistado	Ejecutar oralmente las preguntas formuladas al entrevistado, quien responde a las preguntas escritas que formularon los alumnos.	Interactuar dialógicamente con el entrevistado, de acuerdo con las intervenciones diseñadas y en el marco de una situación retórica específica. Dar respuesta a las intervenciones con el contenido discursivo que se construye durante la interacción.

Tabla 16. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género *entrevista escolar*.

Metafunciones de las etapas genéricas en el género *entrevista escolar*

Etapas	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
1. Instrucciones	Definir para la audiencia una situación retórica específica, a partir de la cual se establece un proceso de producción dialógica.	Delimitar las relaciones entre los participantes a modo de entrevista y la naturaleza dialógica de las intervenciones.	Organizar la ejecución posterior del género como un procedimiento cooperativo y anticipar un intercambio conversacional en etapas posteriores de la interacción.
2. Sugerencias	Definir posibles ejes discursivos por explorar durante el diseño del intercambio comunicativo.	Resaltar la figura de autoridad de la docente, quien delimita el contenido discursivo de las conversaciones y define con anterioridad las posibilidades de representación semiótica	Modelar la producción dialógica posterior en respuesta a la situación retórica formulada y mediante ejes discursivos específicos relacionados con esta.
3. Redacción de preguntas (Núcleo del género)	Diseñar una interacción dialógica en función de contenido discursivo específico, y con objetivos representacionales y comunicativos particulares.	Construir el intercambio de manera grupal y desde la perspectiva de la audiencia, quien decide el contenido discursivo según sus intereses, inquietudes y experiencias subjetivas.	Modelar la producción dialógica de acuerdo con una situación retórica específica y los ejes discursivos previamente sugeridos.
4. Diálogo con el entrevistado	Ejecutar la interacción diseñada mediante una dinámica de preguntas y respuestas.	Significar colectiva y simétricamente el contenido discursivo, mediante la participación activa de entrevistadores y entrevistado en el intercambio.	Completar las intervenciones diseñadas por los entrevistadores con el contenido discursivo que proporciona el entrevistado.

Tabla 17. Metafunciones por etapas del género *entrevista escolar*.

7.3. Géneros informativos: exposición docente

De acuerdo con su *patrón global* de significado, este género se definió como uno *informativo*. Su objetivo consiste en representar discursivamente entidades semióticas, a partir de una descripción de sus propiedades, clasificación taxonómica o composición (Martin & Rose, 2008). Para ello, emplea estructuras de causa y efecto que establecen relaciones lógicas entre los fenómenos, los procesos y rasgos que las caracterizan.

Al igual que los géneros procedimentales, la *exposición docente* constituye un texto pedagógico (Martin & Rose, 2008), en el sentido de que acerca un conocimiento esotérico a una audiencia que, en principio, lo desconoce. Por este motivo, necesita la mentoría de un experto que construya los fenómenos y modele su representación ante la audiencia. La secuencia de actividad se caracteriza por tener una función especializada en la cultura y se encarga de representar científicamente un discurso social desconocido.

A diferencia de los géneros procedimentales, la *exposición docente* no se emplea para asignar una secuencia de actividades especializada y obtener efectos o productos semióticos. Al contrario, clasifica y describe los fenómenos involucrados en procesos o eventos. Es decir, los géneros procedimentales enfatizan la acción de sujetos respecto de ciertos objetos y ubicaciones; mientras que la exposición se enfoca *en las entidades* – su descripción, clasificación y composición – y en *las actividades* – en secuencias de causa y efecto – que llevan a cabo estos fenómenos (Martin & Rose, 2008).

Martin & Rose (2008) establecen una clasificación de los géneros informativos que los divide en *informes descriptivos*, *de clasificación* y *de composición*. Estas categorías no resultaron útiles para describir el género, pues no se registraron variaciones en su estructura, etapas o metafunciones según el tipo de informe. En su lugar, esta clasificación es una herramienta valiosa para describir la construcción discursiva del fenómeno, es decir, si este se plantea mediante una serie de características, se subclasifica respecto a un conjunto dado de criterios o se desglosan sus elementos constituyentes.

El género *exposición* no se asocia con un discurso particular, sino que cumple el mismo objetivo social, despliega las mismas estas etapas y metafunciones tanto para contenidos curriculares de lengua como de literatura. Constituye un patrón recurrente de creación de significados, que se emplea en todas las ocasiones para modelar un contenido curricular desconocido para la audiencia, independientemente de la naturaleza de este último. Así, permite exponer múltiples discursos en los dos tipos de clases.

Respecto de los *patrones locales de significado*, esta interacción se organiza en las siguientes etapas prototípicas: 1. *Conocimientos previos*, 2. *Presentación del contenido*, 3. *Síntesis*. Cada fase desarrolla una tarea pedagógica específica, la cual permite definir la secuencia como una "actividad de clase." Al mismo tiempo, las etapas cumplen una función estructural respecto del género como *patrón global* de significado (Martin & Rose, 2008), la cual está permeada por la finalidad expositiva de la interacción.

Pedagógicamente, la fase de *conocimientos previos* consiste en una actividad grupal, en la que la docente pregunta por los conocimientos de los estudiantes sobre un contenido curricular específico y estos responden con sus aproximaciones personales. *En términos discursivos*, la fase se encarga de identificar, mediante las voces de la audiencia, los aspectos sobre el discurso que esta domina o desconoce con el fin de modelar la representación subsecuente del fenómeno (Tabla 18).

En términos pedagógicos, en la etapa de *presentación*, la docente expone a los estudiantes el contenido curricular, para lo cual toma como base sus conocimientos previos, el nivel de (des)conocimiento evidenciado en la etapa anterior y el discurso académico. *Discursivamente*, esta fase construye científicamente el fenómeno. Presenta las entidades y sus rasgos constituyentes de manera intertextual, en relación con los aspectos discursivos que domina o ignora la audiencia y el saber especializado sobre el fenómeno (Tabla 18).

Como *actividad pedagógica*, en la etapa de *síntesis*, la docente consulta a los estudiantes por la información presentada, de modo que estos resuman, en sus propias palabras, los conceptos fundamentales expuestos anteriormente sobre el contenido. *En términos discursivos*, esta fase reconstruye la definición del fenómeno y sus

características de forma concisa, desde la perspectiva de la audiencia, con el fin de que esta se apropie del discurso y complete sus conocimientos previos (Tabla 18).

La **metafunción representacional** en este género implica modelar paulatinamente la entidad discursiva a través de las etapas, de una forma gradual y multifocal. Cada fase describe el fenómeno desde la perspectiva de un agente particular y entreteje esta representación con el contenido discursivo de las demás etapas (Tabla 19). Como resultado, la suma de las fases significa conceptualmente el fenómeno de manera integrada – como entidad múltiple y completa – al finalizar el género.

La fase de *conocimientos previos* construye una representación inicial de la entidad semiótica desde la perspectiva de la audiencia. Esta funciona como el contenido discursivo de base – la plataforma conceptual –, que guía la modelación del fenómeno en las etapas posteriores del género. La caracterización que se efectúa en esta etapa no es “sistemática ni científica”, sino que se compone de rasgos aleatorios, asociados al fenómeno, siempre y cuando sean relevantes para la audiencia.

La *presentación del contenido* se encarga de reconstruir la entidad – según fue elaborada en la etapa anterior –, a partir de una caracterización validada científicamente por la docente de sus rasgos constituyentes. Esta etapa define el fenómeno desde el discurso aprobado por la ciencia, es decir, establece su versión autorizada y con las características que le asocia la comunidad de especialistas. La naturaleza “científica” de esta etapa es fundamental y constituye una diferencia representacional importante con la fase previa.

Finalmente, la fase de *síntesis* resume la entidad discursiva de forma breve y panorámica, mediante una recapitulación de sus rasgos fundamentales. Esta etapa constituye el cierre de la exposición – la síntesis de todos los atributos que la componen – y consolida la representación científica del fenómeno construida en las fases anteriores. Así, condensa la información brindada a modo de un esquema conceptual y verifica la asociación entre los conocimientos iniciales de la audiencia y el discurso científico.

Interpersonalmente, el género *exposición docente* alterna la agentividad semiótica entre docente y estudiantes a lo largo de la secuencia, debido a los cambios en el agente desde el cual se representa la entidad semiótica en cada etapa (Tabla 19). En los *conocimientos previos*, la agentividad recae en los alumnos, quienes construyen la primera aproximación del fenómeno desde sus conocimientos y experiencia subjetivas. La audiencia elabora una proposición inicial, provee el contenido discursivo de base para la reelaboración discursiva posterior del fenómeno.

En la *presentación del contenido*, la agentividad recae en la docente, quien retoma la construcción semiótica de la etapa anterior y la enriquece con la caracterización del fenómeno que provee la comunidad científica. El cambio en la agentividad se explica debido a la autoridad epistémica de la profesora, que la establece como la autoridad y especialista en el tema. Esta permite que la docente conduzca la mediación pedagógica y conceptualice el fenómeno en su versión autorizada y definitiva.

En la *síntesis*, la agentividad regresa a los estudiantes, quienes se encargan de condensar en sus propias palabras la entidad semiótica. Estos realizan un salto desde la modelación científica previa hacia su propia conceptualización, sintética y sistemática sobre el fenómeno. La alternancia en este caso explica por la finalidad pedagógica del género, la cual busca que la audiencia domine un contenido discursivo que era antes de su desconocimiento. Por lo tanto, es necesaria una caracterización precisa de la entidad por parte de esta última, que evidencie su aprehensión correcta.

Textualmente, las etapas se enlazan bidireccionalmente unas con otras y se construyen en torno a la fase nuclear la interacción (Tabla 19). Las relaciones de cohesión y coherencia se establecen tomando como referencia la construcción del fenómeno y el aporte representacional de cada fase en la modelación epistémica de este último. En otras palabras, la configuración textual sigue un orden lógico y gradual para cumplir procesualmente con la construcción discursiva de la entidad semiótica.

La etapa de *conocimientos previos* se encarga de modelar la caracterización inicial del fenómeno, la cual sirve como contenido por resignificar en las siguientes etapas del género (Tabla 19. Flecha 1). La *presentación del contenido* retoma la construcción anterior y modela el fenómeno con los significados que provee el discurso científico

(Tabla 19. Flecha 2). Esta descripción redefine la propuesta por la audiencia y construye una nueva entidad, la cual funciona como material de representación para la fase subsecuente (Tabla 19. Flecha 3).

La etapa de *síntesis* remite al fenómeno según fue construido en la etapa previa y consolida la nueva caracterización de la entidad mediante un resumen del discurso científico (Tabla 19. Flecha 4). Este finaliza la modelación discursiva del fenómeno y constituye un amarre del proceso de conceptualización efectuado en las etapas anteriores.

El núcleo del género lo constituye la etapa de *presentación del contenido*, debido a que redefine conceptualmente el fenómeno y, por lo tanto, concentra el mayor trabajo de modelación semiótica. En esta fase, la agentividad recae en la docente, quien construye la entidad conforme el discurso especializado y mediante una caracterización científica de sus rasgos. La etapa anterior define el fenómeno y los criterios de contenido que modela el núcleo. La fase final retoma el discurso de las dos anteriores y propone un resumen sobre el contenido más relevante.

Funciones estructurales – discursivas de las etapas genéricas en el género *exposición docente*

Género	Etapas	Función pedagógica	Función estructural – discursiva
Exposición del profesor	Conocimientos previos	Determinar los conocimientos que poseen los estudiantes sobre un contenido curricular por exponer. Por lo general, emplea la estructura <i>diálogo tripartito</i> .	Identificar, mediante las voces de la audiencia, los aspectos sobre el discurso que se dominan con el fin de modelar la representación posterior de la entidad.
	Presentación del contenido	Presentar a los estudiantes el contenido curricular, tomando como base los conocimientos que poseen sobre el tema o su nivel de desconocimiento.	Construir el fenómeno para la audiencia de manera intertextual, en relación con los contenidos discursivos que domina o ignora la audiencia sobre el fenómeno.
	Síntesis	Consultar a los estudiantes la información presentada, de modo que resuman en términos breves los conceptos fundamentales expuestos. Por lo general, emplea la estructura <i>diálogo tripartito</i> .	Reconstruir en términos concisos el fenómeno y sus características expuestas anteriormente, en respuesta a los conocimientos previos.

Tabla 18. Funciones pedagógicas y discursivas de las etapas del género *exposición docente*.

Metafunciones de las etapas genéricas en el género *exposición docente*

Etapas	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
1. Conocimientos previos	Construir una representación inicial de la entidad semiótica desde el discurso previo de la audiencia.	Agentivizar a los miembros de la audiencia mediante su intervención y aproximación epistémica al fenómeno.	Modelar la caracterización de la entidad semiótica en las etapas posteriores del género, de acuerdo con el discurso provisto por la audiencia.
2. Presentación del contenido	Representar científicamente el fenómeno como entidad discursiva, a partir de una caracterización de sus rasgos constituyentes.	Legitimar la autoridad epistémica de la docente, quien reconstruye la entidad semiótica con el discurso válido científicamente.	Remodelar la entidad semiótica construida en la etapa genérica anterior, con los significados que provee el discurso científico.
3. Síntesis	Resumir la entidad discursiva de forma breve y panorámica, mediante una recapitulación de sus rasgos fundamentales.	Agentivizar a los miembros de la audiencia, quienes reelaboran la entidad construida en su forma más sintética.	Consolidar la caracterización de la entidad semiótica construida en la etapa genérica anterior, mediante una síntesis del discurso científico.

Tabla 19. Metafunciones por etapas del género *exposición docente*.

7.4. Estructuras de actividades adicionales

Además de los géneros analizados, se identificaron varios segmentos independientes en el corpus de investigación, que se han categorizado como *estructuras de actividad* (Lemke, 1990). Estas no constituyen etapas ni géneros en sí mismos, sino patrones de acciones recurrentes que organizan la interacción de clase. Son habituales y se repiten en diversas lecciones, independientemente del eje curricular abordado. Así, conforman acciones socialmente reconocidas y conducen de manera regular la instanciación discursiva (Lemke, 1990).

Debido a su carácter independiente, la función de estos segmentos no se asocia con las metafunciones de las etapas, sino que cumplen una función textual respecto del género, con el fin de organizar su ejecución. Por lo tanto, si bien tienden a instanciarse cerca de ciertas fases, tienen la flexibilidad para incrustarse en cualquier momento de la interacción que se considere conveniente, con el fin de estructurarla.

Las estructuras de actividad registradas son las siguientes: **resolver luego, demostración, recuento y anticipación**. A continuación, se explican con detalle sus funciones y la combinación modal que las caracteriza.

7.4.1. Resolver luego

El “resolver luego” constituye una variación del “resolver ahora” (Lemke, 1990), el cual se utiliza para introducir un nuevo contenido en la lección. A diferencia de este último, la profesora anota en la pizarra las preguntas que se resolverán posteriormente durante la clase o los criterios para analizar un contenido discursivo. Los estudiantes trabajan de forma individual en sus asientos, copiando los ítemes o criterios de análisis y no resolviéndolos en ese momento.

Esta estructura de actividad aparece en los géneros procedimentales y no en los informativos. En los primeros, se emplea indistintamente de la interacción y el contenido curricular, pues se registra tanto para el *trabajo de los estudiantes* y la *entrevista* como para la *lectura en conjunto*. Esta asociación se explica debido a la naturaleza de la estructura, que establece los criterios para resolver las tareas de representación y, por

lo tanto, conduce la ejecución el procedimiento. Sus metafunciones se pueden desglosar de la siguiente manera:

Representacional	Interpersonal	Textual
Proveer un marco conceptual y formal para resolver tareas de representación durante el procedimiento.	Especificar la elaboración discursiva solicitada a la audiencia y delimitar sus posibilidades de intervención semiótica.	Anticipar la realización de procedimientos en una fase subsecuente del género.

Tabla 20. Metafunciones de la estructura de actividad *resolver luego*.

El resolver luego tiene como objetivo *representacional* establecer un marco conceptual y formal para la resolución de las tareas dentro del género, al definir los criterios o prácticas de reelaboración del contenido discursivo. *Interpersonalmente*, estos ejes delimitan las posibilidades de representación de los participantes en la secuencia y los aspectos que se deben contemplar para modelar el discurso. En términos *textuales*, la estructura anticipa la realización de procedimientos en una fase subsecuente, para lo cual define los esquemas y normas que enmarcan las prácticas de representación.

Modos asociados

En el *resolver luego*, la oralidad y la escritura destacan como los modos predominantes. En todos los casos en que se instancia esta estructura, la segunda adquiere el papel principal, pues se emplea para fijar por escrito una forma de representación gráfica del contenido discursivo o una lista de criterios para su análisis. Estas constituyen las *prácticas de reelaboración discursiva* que se emplean en el núcleo del género para reinterpretar los contenidos.

Debido a esta asociación, el *resolver luego* se define necesariamente como una actividad que recurre al modo escrito para asignar tareas de representación discursiva, ya sea en forma de diagramas – pág 453, clase 4 – , cuadros comparativos – pág 424, clase 6 – o ítemes de una práctica sobre el contenido curricular – pág 442, clase 3 & pág 459, clase 7 – La escritura caracteriza semióticamente la estructura, constituye su rasgo modal inherente.

En algunos casos, la escritura se emplea como el único modo – pág 442, clase 3 & pág 459, clase 7 –. Esta exclusividad se relaciona con la característica modal anterior, que la establece como el recurso inherente para la representación. En estas ocasiones, el modo escrito cumple las siguientes metafunciones semióticas:

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Escritura	Definir criterios de análisis y prácticas de reelaboración discursiva por resolver durante el procedimiento.	Establecer para la audiencia los límites de la interpretación discursiva y sus posibilidades de representación semiótica.	Preparar las condiciones para la reelaboración del discurso en las fases posteriores del género.
Medio asociado: pizarra			

Tabla 21. Metafunciones semióticas de la escritura en el *resolver luego*.

Representacionalmente, la escritura define los ejes de análisis del contenido discursivo, para lo cual establece una forma gráfica de representación o desglosa una lista criterios de análisis. *Interpersonalmente*, delimita la tarea discursiva de la audiencia según los aspectos anteriores y, como resultado, también la profundidad y extensión de la interpretación semiótica. *Textualmente*, cumple una función catafórica, ya que prepara las condiciones para la reelaboración discursiva y anticipa las actividades genéricas subsecuentes, a través de los lineamientos escritos.

Cuando se combina con la oralidad, *el resolver luego* se instancia ligado a la fase de *instrucciones* – pág 437, clase 3 & pág 424, clase 6 –, en los géneros *trabajo de los estudiantes* y *entrevista*. Esta asociación no responde al concepto de género como tal o a la estructura en sí misma, sino a la función discursiva que cumplen las *instrucciones* como etapa. Es decir, el *resolver luego* ocurre de manera simultánea a las *instrucciones*, debido a que las tareas que aquel propone están estrechamente vinculadas con el contenido de estas últimas. Las *instrucciones* definen verbalmente el procedimiento y el *resolver luego* modela, gráficamente, las indicaciones dadas mediante las formas de representación.

La oralidad despliega las siguientes metafunciones, las cuales se combinan con las explicadas para la escritura anteriormente:

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Explicar el procedimiento de reelaboración discursiva en relación con las prácticas de representación asignadas de forma escrita.	Definir la participación de la audiencia en las tareas de representación subsecuente y sus posibilidades de representación semiótica.	Organizar la ejecución posterior del género, en relación con las pautas señaladas en otra modalidad y medio semiótico.
Medio asociado: interacción cara a cara			

Tabla 22. Metafunciones semióticas de la oralidad en el *resolver luego*.

Representacionalmente, la oralidad amplía los significados escritos y explica los criterios de análisis discursivo que la escritura instancia de forma sintética y visual, como prácticas de representación. Respecto de su *metafunción interpersonal*, define los procesos de significación de la audiencia mediante los lineamientos para la participación discursiva y explicaciones del procedimiento.

Textualmente, cumple una función catafórica similar a la escritura, pues organiza la ejecución posterior del género. A diferencia de esta última, recurre a un proceso de transducción semiótica (Kress, 2010,) pues explica verbalmente el procedimiento en relación con los diagramas y listas escritas en la pizarra. Así, asocia las pautas procedimentales con los significados instanciados en otra modalidad.

7.4.2. Demostración

La demostración coincide con la estructura propuesta por Lemke (1990) y se define como una actividad en la que la docente expone algún fenómeno o principio en frente de la clase (Lemke, 1990). Esta se registró una única vez en el corpus, para el género procedimental *trabajo de los estudiantes* y un contenido curricular de literatura. Aquí, se utilizó como una *actividad principal* (Lemke, 1990), con el fin de mostrar a los estudiantes la elaboración de un panfleto y dirigir su confección como ejercicio central durante el resto de la clase

Esta asociación entre *trabajo de los estudiantes* y demostración no responde al tipo de género, al contenido literario o la naturaleza misma de la estructura de actividad. Está motivada por el registro pedagógico y el trabajo que solicita la ATA – la elaboración de

un panfleto con información sobre el texto – cuya confección desconocen los estudiantes. Como resultado, la estructura se emplea para aclarar el producto semiótico, ante las circunstancias epistémicas de la audiencia a la que se destina la tarea de representación.

Visto de otra manera, la demostración no se limita a un solo eje discursivo ni se asocia específicamente con un género. Su carácter expositivo le permite instanciarse en cualquier punto de una interacción, siempre y cuando se requiera mostrar un fenómeno o procedimiento, enseñar sus propiedades o su ejecución, a una audiencia que los desconoce. En consecuencia, puede modelar múltiples contenidos e insertarse en todos los géneros registrados.

Las metafunciones de la *demostración* se pueden desglosar de la siguiente manera:

Representacional	Interpersonal	Textual
Mostrar de forma práctica, mediante explicaciones e indicaciones, el funcionamiento de un fenómeno o la ejecución de procedimiento.	Instruir sobre las propiedades de fenómenos o la realización de un procedimiento práctico.	Preparar las condiciones para ejecutar tareas de representación en fases posteriores del género.

Tabla 23. Metafunciones de la estructura de actividad *demostración*.

La demostración tiene como objetivo *representacional* explicitar, de forma práctica, el funcionamiento de un fenómeno o la ejecución de procedimiento, para lo cual recurre a explicaciones e indicaciones sobre los contenidos discursivos que ilustra. *Interpersonalmente*, enseña un conocimiento práctico a una audiencia que lo desconoce, de modo que suple vacíos conceptuales sobre los fenómenos y secuencias de actividades. *Textualmente*, la estructura prepara las condiciones para ejecutar las tareas de representación en etapas posteriores del género, pues amplía el contenido discursivo y muestra los fenómenos, entidades y procesos pertinentes para su resolución.

Modos asociados

En la demostración, la oralidad, los gestos y movimientos de las manos constituyen los modos semióticos predominantes. Estas tres modalidades se ensamblan de forma

sincrónica, en relación con el *medio semiótico*, sin embargo, las metafunciones que cumplen son distintas. Estas se explican a continuación:

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Definir el funcionamiento de un fenómeno o la secuencia de pasos para realizar un procedimiento.	Dotar a la audiencia con los conocimientos para resolver tareas requeridas en el procedimiento.	Proveer los lineamientos para la resolver prácticas de representación en fases posteriores del género.
Gestos y movimientos corporales	Mostrar físicamente la caracterización de un fenómeno o la realización de un procedimiento.	Aclarar a la audiencia el fenómeno o procedimiento en relación con los medios semióticos.	Asociar las prácticas de representación con la superficie y recursos materiales en que toma lugar el procedimiento.
Medio semiótico asociado: interacción cara a cara			

Tabla 24. Metafunciones semióticas de la oralidad, gestos y movimientos corporales en la *demostración*.

Representacionalmente, la oralidad explica de manera conceptual el fenómeno o proceso, para lo cual construye una secuencia rasgos o pasos asociados al contenido que representa. A diferencia de esta última, los gestos y movimientos de las manos ilustran físicamente el contenido descrito, instanciándolo simultáneamente en el medio de producción semiótica. Así, la oralidad explica en una secuencia temporal, lo que los gestos y movimientos demuestran, sincrónica y físicamente, en los recursos materiales que les corresponden.

Respecto de la *metafunción interpersonal*, la oralidad se encarga proveer a la audiencia un conocimiento conceptual específico, el cual requiere para resolver las tareas que asigna el procedimiento. En contraste, los gestos y movimientos aclaran las acciones, procesos y fenómenos en relación de los medios semióticos que se utilizan para caracterizarlos. Como resultado, estos últimos asocian, puntualmente, en función de la audiencia, los significados conceptuales con las condiciones materiales de instanciación.

Textualmente, la oralidad aclara la tarea de representación principal del género, por lo tanto, se emplea para conducir la instanciación de este último. Los gestos se encargan de vincular las prácticas asignadas con la materialidad de los recursos y el espacio

físico que requieren para instanciarse. Así, efectúan un proceso de transducción (Kress, 2010) y establecen un vínculo tangible, a través del sistema accional, entre los lineamientos orales y los medios materiales para la semiosis.

7.4.3. Recuento

El "recuento" constituye una estructura de actividad similar al "repaso" (Lemke, 1990). Cumple una función textual discursiva semejante, en el sentido de que se orienta hacia eventos previos y remite a un contenido discursivo anterior. Ahora bien, el término "repaso" describe la actividad escolar y se emplea para resumir las temáticas de lecciones anteriores a través de un *monólogo* o formular preguntas a los estudiantes sobre los temas mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990). El término "recuento" enfatiza la función discursiva. Se encarga de recuperar un discurso previo, el cual enlaza con el contenido de la instanciación actual con el fin de crear nuevos significados. A diferencia del repaso, el recuento no necesariamente resume, sino conecta; formula preguntas, pero no siempre síntesis.

El recuento aparece exclusivamente en los géneros procedimentales y no en los informativos. En los primeros, se emplea indistintamente del tipo de interacción y contenido curricular, pues aparece tanto para la *entrevista*, como para el *trabajo de los estudiantes y lectura en conjunto*. Esta flexibilidad se explica debido a la naturaleza de la estructura, que articula el contenido discursivo de múltiples interacciones y da continuidad discursiva a los procedimientos. Así, plantea los géneros como una secuencia de actividades interconectadas, que instancian los contenidos de forma progresiva y lógicamente, como un entretejido.

Las metafunciones que cumple el *recuento* como estructura de actividad se desglosan de la siguiente manera:

Representacional	Interpersonal	Textual
Recuperar contenidos discursivos y procedimientos instanciados en géneros anteriores.	Dar seguimiento a los contenidos y tareas de representación efectuadas por la audiencia en instancias genéricas previas.	Establecer relaciones de cohesión entre los distintos géneros y clases empleadas para instanciar un mismo discurso. Dar coherencia a la realización del contenido discursivo a través de las distintas interacciones.

Tabla 25. Metafunciones de la estructura de actividad *recuento*.

Representacionalmente, el recuento recupera un discurso elaborado en una interacción previa, el cual utiliza en función de un contenido actual y en el marco de prácticas de discursivas distintas. *Interpersonalmente*, da continuidad a las tareas de representación de los participantes, ya que retoma los discursos y procesos de creación semiótica anteriores con el fin de crear nuevos significados. Textualmente, la estructura cohesionada la instanciación de un mismo discurso en diversos géneros y a través de diferentes secuencias de actividades. Por lo tanto, brinda coherencia discursiva a lo largo de las interacciones.

Modos asociados

En el recuento, el modo predominante es la *oralidad*. Esta cumple las siguientes metafunciones:

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Referir contenido discursivo de géneros anteriores en función de los significados solicitados por la etapa genérica actual.	Reconstruir el discurso previo a partir de la intervención e interpretaciones subjetivas de la audiencia.	Vincular la instanciación genérica y el contenido discursivo actual, con discursos y procesos de representación anteriores.
Modo semiótico asociado: interacción cara a cara			

Tabla 26. Metafunciones semióticas de la oralidad en el *recuento*.

Representacionalmente, la oralidad establece las relaciones conceptuales con el contenido discursivo anterior, el cual modela de forma específica según los criterios de

representación de un nuevo procedimiento. *Interpersonalmente*, legitima la intervención e interpretaciones subjetivas de los participantes, quienes exponen verbalmente sus conocimientos sobre el tema y construyen un panorama del contenido discursivo a través de las distintas sesiones. *Textualmente*, cumple una función anafórica, ya que enlaza los discursos y significados previos con las prácticas de representación actuales, que los requieren para ejecutarse y amplían conceptualmente.

7.4.4. Anticipación

La "anticipación" constituye una estructura de actividad similar a los "asuntos de clase" (Lemke, 1998). Cumple una función discursiva semejante, ya se utiliza para dar anuncios respecto del trabajo de clase, asignaciones, exámenes, proyectos o eventos especiales, entre otros aspectos del calendario escolar.

Ahora bien, el término "asuntos de clase" se enfoca en la actividad escolar y se emplea para predecir y modelar eventos en las lecciones. En contraste, la "anticipación" enfatiza la función discursiva y tiene como finalidad preparar las condiciones semióticas y discursivas para la instanciación de un nuevo género o la continuación de uno anterior. Anuncia acciones del procedimiento que se efectuarán posteriormente, en otra instanciación genérica.

Esta estructura de actividad es opuesta al recuento, por cuanto este último se orienta hacia eventos anteriores y contenidos discursivos previamente elaborados. En contraste, la *anticipación* se dirige hacia el futuro y antecede una nueva realización de contenido. Por ende, su función discursiva es complementaria: no recupera un discurso antecedente, sino que enlaza el contenido actual con una futura instanciación del género.

Esta complementariedad entre las dos estructuras es necesaria dentro del registro escolar, ya que permite establecer vínculos entre los discursos y géneros empleados a lo largo de las sesiones de clase. Ambas enfocan dos momentos distintos en un continuo de instanciación – pasado y futuro – y entretienen las relaciones cohesión y coherencia en las interacciones genéricas.

Visto de otra manera, ambas estructuras constituyen mecanismos cohesivos que articulan discursos y géneros y, por tanto, los relacionan. La anticipación predice la realización de un mismo género en sesiones distintas o de un mismo contenido en géneros diferentes. El recuento recupera tanto los géneros como los discursos anteriores y los integra en realización semiótica actual. En conjunto, articulan las interacciones en sesiones distintas y establecen relaciones entre lapsos diferentes de instanciación discursiva.

Las metafunciones que cumple *la anticipación* son muy similares a las del *recuento* (Tabla 25), con la diferencia de que su orientación es futura. Estas se describen a continuación:

Representacional	Interpersonal	Textual
Referir a contenidos discursivos y procedimientos por instanciar en géneros posteriores.	Anticipar contenidos discursivos y tareas de representación de la audiencia en futuras instancias genéricas.	Establecer relaciones de cohesión entre los distintos géneros y clases empleadas para instanciar un mismo discurso. Dar coherencia a la realización del contenido discursivo a través de las distintas interacciones

Tabla 27. Metafunciones de la estructura de actividad *anticipación*.

Representacionalmente, la anticipación predice la realización de un nuevo contenido discursivo en una instanciación posterior o anticipa tareas de representación en un nuevo género. *Interpersonalmente*, define con anterioridad los discursos y las prácticas de reelaboración para la audiencia, por lo que motiva el seguimiento del discurso y encauza los procesos de creación semiótica. *Textualmente*, la estructura cohesiona la instanciación de un mismo contenido en interacciones posteriores. De este modo, establece vínculos a través de las distintas realizaciones discursivas, en varios géneros.

Modos asociados

En la anticipación, el modo predominante es la *oralidad*. Esta cumple las siguientes metafunciones:

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Anticipar la realización del mismo contenido discursivo en un género o clase distinta, posterior a la interacción actual.	Definir la futura participación de la audiencia en el género y sus tareas en la realización discursiva.	Vincular la instanciación genérica y el contenido discursivo actual, con discursos y procesos de representación subsecuentes.
Modo semiótico asociado: interacción cara a cara			

Tabla 28. Metafunciones semióticas de la oralidad en la *anticipación*.

Representacionalmente, la oralidad establece relaciones conceptuales o funcionales entre un contenido discursivo actual con una fase o instanciación genérica posterior, en la cual se considera necesaria con el fin de resolver los procedimientos. *Interpersonalmente*, delimita la intervención de los participantes en las futuras actividades genéricas y, por lo tanto, define sus tareas en la modelación discursiva. *Textualmente*, cumple una función catafórica, ya que anticipa el discurso de géneros posteriores y lo enlaza con las tareas de representación actuales. En consecuencia, les brinda un seguimiento ulterior a través de las asociaciones de su contenido discursivo.

8. Capítulo II: Metafunciones de los modos en clases de lengua y literatura

Desde una perspectiva multimodal, el análisis de los modos implicó determinar el cumplimiento de las tres metafunciones a lo interno de cada uno de las modalidades e identificar los significados ideacionales, interpersonales y textuales que cumplen al ensamblarse entre sí en la interacción. En este apartado, se presentan los resultados respecto de los modos identificadas en clases de lengua y literatura, sus metafunciones semióticas y las relaciones que establecen en las etapas genéricas en las que se instancian.

El primer hallazgo relevante sugiere que los significados que permite articular un modo no se pueden dissociar de los géneros y fases en que se insertan, ya que provienen *del empleo* que los usuarios les confieren en el marco de sus prácticas e interacciones pedagógicas (Van Leeuwen, 2005). Es decir, la semiosis responde directamente al registro escolar y a la actividad educativa en el cual se emplea cada modalidad: a su *uso* social dentro de una interacción y etapa específica, y al *interés* del creador de signos (Kress, 2010).

En segundo lugar, existen modalidades asociadas típicamente con cada etapa, cuyas funciones están estrechamente relacionadas con las finalidades de estas últimas. Según los resultados, el significado de un modo – su función – constituye un punto intermedio entre las metafunciones de cada fase y su propio *potencial semiótico* (Jewitt, 2008; Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010; Kress et al, 2001). Es decir, los modos adoptan las funciones de las fases que los enmarcan y las modelan según sus alcances de representación al servicio de objetivos específicos.

Por estas dos razones anteriores – el empleo social y su asociación con etapas específicas –, no es posible describir los modos de forma universal, en el sentido de asociarles metafunciones abstractas e independientes de su instanciación en géneros específicos. Estas últimas deben analizarse estrictamente dentro de las etapas que los contextualizan, las cuales les confieren un propósito particular según el contenido discursivo, configuración interpersonal y semiótica de cada momento de la interacción.

En concordancia, los resultados de este apartado se presentan luego de haber descrito con detalle los géneros. Los hallazgos siguen la clasificación expuesta en la sección anterior y dividen los géneros entre *procedimentales e informativos*. Luego, describen las etapas de cada uno y las modalidades asociadas, junto con las metafunciones que cumplen los modos en estricta relación con cada fase. Como se verá, existen modalidades que se repiten en diversas etapas y géneros, no obstante, las metafunciones que cumplen son fundamentalmente distintas según la fase en que se inserten.

Estos hallazgos satisfacen ambos criterios – *el social y el formal* – para conferir el estatus de *modo* a los recursos semióticos identificados en clases de lengua y literatura (Kress, 2010). En primer lugar, reconoce las modalidades *socialmente* dentro del registro educativo como recursos para la creación de significados. Así, evidencia su uso regular, consistente y con supuestos compartidos sobre sus potenciales de significado dentro de la clase como comunidad semiótica.

En segundo lugar, los resultados explican la forma en que cada uno de los modos realiza los tres tipos de significados – *ideacional, interpersonal y textual* –. De esta forma, satisfacen el criterio formal, por cuanto demuestran su uso para “representar qué ocurre en el mundo, producir interacciones y relaciones entre los participantes, y formar entidades completas, comunicativamente significativas, es decir, textos” (Kress et al, 2001, p.16, traducción propia).

La Tabla 29 sintetiza los géneros identificados en el corpus de investigación y sus etapas. Se utiliza con el fin de guiar la exposición de los resultados de este capítulo.

Tipo	Género	Etapas			
Procedimental	Trabajo de los estudiantes	1. Instrucciones	2. Organización	3. Trabajo de los estudiantes	4. Revisión.
	Lectura en conjunto	1. Instrucciones	2. Organización	3. Lectura grupal	4. Valoración personal
	Revisión	1. Instrucciones	2. Organización	3. Trabajo grupal	4. Verificación del trabajo en grupo
	Entrevista	1. Instrucciones	2. Sugerencias	3. Redacción de preguntas	3. Diálogo con el entrevistado
Informativo	Exposición docente	1. Conocimientos previos	2. Exposición del profesor	3. Síntesis	

Tabla 29. Géneros y etapas identificados en el corpus de investigación.

8.1. Géneros procedimentales

8.1.1. Instrucciones

Existe una fuerte **asociación** entre la etapa de ***instrucciones y la oralidad y los gestos*** como modos, los cuales se registran en todas instanciaciones de esta etapa. Las metafunciones que cumplen a lo interno de la fase varían entre cada género, debido a dos razones principales: las diferencias en las tareas de representación y al contenido discursivo que se instancia en cada caso. Por este motivo, las modalidades y sus metafunciones se explican en relación con estos dos aspectos. Además, en todas las fases de instrucciones, la **agentividad semiótica recae en la docente**, por lo que las metafunciones modales se describen **desde su perspectiva** en el intercambio.

En los géneros ***trabajo de los estudiantes y la lectura en conjunto***, la fase de *instrucciones* se emplea para definir un procedimiento, la secuencia de etapas para su realización y el producto semiótico específico que se espera como el resultado (pág 138 & pág 155). Esta función es la misma para ambos géneros, no obstante, el primero se enfoca en desarrollar procesos discursivos y resultados semióticos específicos y, el segundo, a instanciar colectivamente un texto literario. En ambos casos, las modalidades asociadas son *la oralidad y los gestos*, las cuales despliegan las siguientes metafunciones (Tabla 30):

Modo	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Definir el procedimiento y la secuencia de pasos por realizar durante el género.	Legitimar la posición de <i>diseñadora</i> de la docente, quien dirige el procedimiento y explicita las etapas de su realización.	Organizar la ejecución posterior del género. Definir las funciones semióticas de las etapas y las relaciones entre ellas.
Gestos	Asociar los significados discursivos en la materialidad del espacio del aula donde toma lugar el procedimiento.	Ubicar a la audiencia dentro del entorno físico. Definir sus tareas de representación respecto del espacio y los medios semióticos del procedimiento.	Vincular el procedimiento con los modos y medios semióticos que requieren las tareas de representación discursiva.
Medio asociado: interacción cara a cara			

Tabla 30. Metafunciones de oralidad y gestos en géneros *trabajo de los estudiantes y lectura en conjunto*.

En cuanto a la *función representacional*, la oralidad se emplea para definir la actividad de clase, cuya secuencia de realización delimita y a la cual asocia objetivos educativos o de creación semiótica específicos. Los gestos integran la explicación procedimental con la materialidad del espacio del aula, pues contextualiza los significados con el entorno físico donde ocurren los procedimientos y los recursos semióticos disponibles para desplegarlo.

Respecto de la *metafunción interpersonal*, ambas modalidades enfatizan la agentividad de la docente desde dos perspectivas distintas. Por un lado, la oralidad la propone como diseñadora del procedimiento, quien define sus etapas y dirige su realización. Por el otro, los gestos de la profesora delimitan la actuación de la audiencia, a través de expresiones faciales que caracterizan sus tareas de representación semiótica.

En cuanto con la *metafunción textual*, la oralidad se encarga de conducir la ejecución del género, para lo cual plantea el procedimiento y organiza su instanciación gradual, con etapas y actividades específicas. Por su parte, los gestos vinculan el procedimiento – como secuenciación abstracta de acciones – con los materiales y recursos de representación – medios semióticos –. Como resultado, ensambla las tareas de reelaboración discursiva con el espacio y herramientas en que toman lugar.

En el género *revisión*, la etapa de *instrucciones* se emplea para definir las prácticas de reelaboración discursiva mediante las cuales se reinterpreta el discurso instanciado en un género *trabajo de los estudiantes* anterior (pág 147). Por este motivo, la *oralidad* y los *gestos* adquieren nuevas metafunciones, asociadas con la descripción de los diagramas, cuadros comparativos o criterios de análisis del contenido discursivo que se emplean como parte del procedimiento. Estas se describen a continuación (Tabla 31):

Modo	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Definir las prácticas de reelaboración discursiva, mediante las cuales se reinterpretará el discurso.	Legitimar la posición de autoridad de la docente, quien define las prácticas de reelaboración discursiva, las pautas para completarla y los ejes de análisis.	Recuperar el contenido discursivo de etapas y géneros anteriores, a través de nuevos gráficos o interacciones que lo representan de forma alternativa.
Gestos	Referir deícticamente los esquemas de representación gráfica o interacciones mediante los cuales se reelaborará el discurso.	Definir las tareas de representación de la audiencia respecto esquema gráfico o interacción que se emplea.	Organizar las prácticas de reelaboración en etapas posteriores el género, en relación con los modos y medios semióticos que utilizan.

Medio asociado: interacción cara a cara

Tabla 31. Metafunciones de oralidad y gestos en género *revisión*.

En cuanto a la *función representacional*, la oralidad se emplea para explicar la naturaleza de las prácticas de reelaboración discursiva, para lo cual describe las actividades pedagógicas, sus etapas y los significados por elaborar en cada fase. Los gestos asocian las prácticas con los recursos materiales que les corresponden, al señalar deícticamente los esquemas, cuadros o cuestionarios o referir gestualmente a las interacciones escogidas para reinterpretar el discurso.

Respecto de la *metafunción interpersonal*, ambas modalidades enfatizan la agentividad de la docente. La oralidad le confiere la autoridad como diseñadora, puesto que explicita las pautas de la secuencia y los ejes de análisis del discurso en las prácticas de reelaboración. Los gestos definen la participación de cada miembro de la audiencia, al asignar secciones específicas de los diagramas o turnos de habla en las interacciones.

En cuanto con la *metafunción textual*, la oralidad establece vínculos *externos* y da seguimiento a procesos anteriores de representación discursiva, ya que retoma el contenido de etapas y géneros previos y organiza su reinterpretación en la fase actual. Los gestos establecen vínculos *internos* y organizan la ejecución posterior del género, ya que asocian las secuencias de actividades que se describen dentro del procedimiento, con las prácticas de reelaboración y los recursos materiales que requieren para ejecutarse.

En el género *entrevista escolar*, las *instrucciones* se utilizan para definir una situación retórica específica, la cual se emplea como consigna para el trabajo de modelación discursiva y con el objetivo de construir un intercambio dialógico (pág 162). En esta etapa, los modos asociados son *la oralidad y los gestos*. Estos últimos despliegan las mismas metafunciones que cumplieron en el *trabajo de los estudiantes y la lectura en conjunto*, cuyo cuadro y explicación pueden revisarse en el apartado anterior (Tabla 30). Ahora bien, la *oralidad* suma una nueva metafunción, que diverge de todas las anteriores y se asocia con el intercambio comunicativo que busca construir el género. Esta se indica a continuación (Tabla 32):

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Definir para la audiencia una situación retórica específica, a partir de la cual se establece un proceso de producción dialógica.	Delimitar las relaciones entre los participantes a modo de entrevista, la naturaleza dialógica de las intervenciones y objetivo comunicativo de la interacción.	Organizar la ejecución posterior del género como un procedimiento cooperativo y anticipar un intercambio conversacional en etapas posteriores de la interacción.
Medio asociado: interacción cara a cara			

Tabla 32. Metafunciones de oralidad y gestos en género *entrevista escolar*.

En cuanto a la *función representacional*, la oralidad propone una situación retórica específica, la cual funciona como premisa para orientar la producción semiótica. *Interpersonalmente*, delimita las relaciones entre la audiencia y el visitante – a modo de entrevista –, el tipo y la naturaleza de sus intervenciones – dialógica – y objetivo discursivo – análisis de los rasgos lingüísticos del interlocutor–. En cuanto a la *metafunción textual*, la oralidad estructura la ejecución posterior del género en relación

con la consigna propuesta y conduce la producción del diálogo como un procedimiento cooperativo, en cuya construcción e instanciación intervienen todos los participantes. Así, anticipa un intercambio conversacional en un momento posterior.

8.1.2. Organización

Existe una fuerte **asociación** entre la etapa de **organización y los movimientos corporales y desplazamiento** como modos, los cuales se registran de forma recurrente para la mayoría de los géneros identificados – a excepción de la entrevista escolar –. Las metafunciones que cumplen varían en cada interacción debido a tres motivos principales: la naturaleza cotidiana o cooperativa del género, la actividad pedagógica que se desarrolle y el tipo de contenido discursivo. Por esta razón, las modalidades y sus metafunciones se explican en relación con estos tres aspectos. Además, en todas las fases de *organización*, **la agentividad semiótica recae en la docente**, por lo que las metafunciones modales se describen **desde su perspectiva** en el intercambio.

El género **trabajo de los estudiantes** se definió como un *procedimiento cotidiano*. En este, la *organización* prepara las condiciones semióticas para la ejecución del procedimiento, para lo cual determina una configuración interpersonal específica de la audiencia y provee los medios semióticos para su ejecución exitosa (pág 138). Las modalidades asociadas son los *movimientos corporales y el desplazamiento*, las cuales cumplen las siguientes metafunciones (Tabla 33):

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Movimientos corporales	Proveer los modos y medios semióticos para la representación discursiva, en coherencia las fases posteriores del género.	Capacitar a la audiencia para la subsecuente realización del procedimiento, al suministrar los recursos semióticos pertinentes.	Establecer relaciones de <i>cohesión</i> y <i>coherencia</i> discursiva entre las diversas etapas del género, a través de los medios de representación semiótica.
Desplazamiento	Distribuir los medios semióticos de representación discursiva para la ejecución del procedimiento.	Conferir unidad semiótica a la audiencia, mediante el recorrido por el aula y al proveer a todos los participantes los mismos medios semióticos de representación.	Preparar las condiciones de representación discursiva para las fases posteriores, de modo que sean aptas para la participación de la audiencia.
Medios semióticos asociados: cuerpo de la docente y espacio del aula			

Tabla 33. Metafunciones de movimientos corporales y desplazamiento en género *trabajo de los estudiantes*.

Respecto de la *función representacional*, los movimientos corporales proveen los modos y medios semióticos para la representación discursiva, y aclaran las condiciones materiales para la ejecución del procedimiento. El desplazamiento distribuye estos medios a través del recorrido en el aula y define los materiales escogidos para las intervenciones.

Interpersonalmente, los movimientos corporales facultan a los miembros de la audiencia para resolver las prácticas de representación y los involucra en la modelación del contenido. El desplazamiento entrega los mismos medios semióticos (v.g. fotocopias) a todos los miembros del grupo, sin distinción de recursos o asignaciones específicas para algunos de ellos. Como resultado, confiere unidad e igualdad semiótica a los miembros la audiencia, pues los define equitativamente como parte del procedimiento.

En cuanto a la *metafunción textual*, los movimientos corporales establecen relaciones de cohesión y coherencia discursiva entre las diversas etapas del género, al asignar los recursos materiales según las tareas de representación. Así, vinculan la secuencia abstracta de actividades con los medios semióticos que les corresponden. Por su parte,

el desplazamiento provee los recursos necesarios y garantiza que las condiciones de representación discursiva sean aptas para la participación la audiencia. Por lo tanto, enlazan la secuencia abstracta de actividades con los participantes del género.

La **revisión** constituye un género *procedimental cooperativo*. Como tal, se caracteriza por asignar prácticas de reelaboración discursiva respecto de un contenido anterior, las cuales requieren más de un participante para llevarse a cabo. La fase de *organización* se emplea para designar los miembros de la audiencia que participarán en el procedimiento, así como las herramientas y la tarea de representación que le corresponde resolver a cada uno de ellos (Martin & Rose, 2008) (pág 147).

Los *movimientos corporales* y el *desplazamiento* constituyen los modos semióticos predominantes en esta etapa, al igual que en el género *trabajo de los estudiantes*. No obstante, la mayoría de sus metafunciones se diferencian de este último, debido al rasgo interpersonal que caracteriza la *revisión*, el cual requiere la intervención de varios miembros en las tareas discursivas. Estas metafunciones se describen a continuación (Tabla 34. atención al subrayado):

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Movimientos corporales	Definir los modos y medios semióticos para la representación discursiva, en coherencia las fases posteriores del género.	Proveer de manera <u>selectiva</u> los recursos semióticos a <u>ciertos miembros de la audiencia</u> , quienes participarán en la subsecuente realización del procedimiento.	Establecer relaciones de <i>cohesión</i> y <i>coherencia</i> discursiva entre las diversas etapas del género, a través de los medios de representación semiótica.
Desplazamiento	Proveer los medios semióticos de representación discursiva para la ejecución del procedimiento.	<u>Seleccionar</u> a los participantes de la interacción que intervendrán en las prácticas de reelaboración discursiva, mediante el recorrido por el aula.	Conducir la instanciación discursiva en las etapas genéricas siguientes, según ciertos participantes escogidos y las tareas de representación asignadas.
Medios semióticos asociados: cuerpo de la docente y espacio del aula			

Tabla 34. Metafunciones de movimientos corporales y desplazamiento en género *revisión*.

Respecto de la *función representacional*, los movimientos corporales y el desplazamiento cumplen las mismas funciones que el género *trabajo de los estudiantes*, cuya explicación puede revisarse en el apartado anterior (Tabla 33).

En cuanto a la metafunción *interpersonal*, los movimientos corporales proveen los recursos semióticos para el procedimiento a ciertos miembros de la audiencia, a quienes define exclusivamente como los participantes en la representación. El desplazamiento concreta este proceso de selección a través del recorrido por el aula, mediante el cual suministra los medios semióticos solamente a los alumnos designados, a quienes legitima como los agentes en la semiosis.

Estas dos modalidades suponen dos mecanismos de selección distintos, que en conjunto determinan los agentes de reelaboración semiótica. Al ensamblarse, discriminan entre miembros de la audiencia y definen aquellos cuya intervención se considera pertinente. En consecuencia, confieren mayor importancia a ciertos participantes en la reelaboración del discurso, frente aquellos que no fueron seleccionados.

Respecto de la *metafunción textual*, los movimientos corporales cumplen la misma función que en el género *trabajo de los estudiantes*. Establecen relaciones de cohesión y coherencia entre las diversas etapas del género, al proporcionar a los participantes seleccionados los medios semióticos de acuerdo con las tareas de representación de cada fase.

A diferencia del género anterior, el desplazamiento no solo garantiza el cumplimiento de las condiciones de representación, sino que conduce la instanciación del género en coherencia con participantes escogidos y las tareas de representación asignadas. Es decir, dirige la resolución del procedimiento al seleccionar, paulatinamente, los miembros que intervienen y designar, deicticamente, los segmentos de las prácticas que le corresponden.

En el género lectura en conjunto, la *organización* despliega una metafunción interpersonal colectiva similar a la *revisión*, puesto que designa las tareas de reinterpretación semiótica que debe efectuar a cada miembro de la audiencia (pág 155). A diferencia de esta última, este género desarrolla una actividad lectura grupal, por lo que provee el mismo material de representación – el texto literario – a todos los participantes y no discrimina con base en los medios semióticos.

Por esta razón, si bien se trata de un procedimiento cooperativo, *los movimientos corporales* y *el desplazamiento* no cumplen las mismas metafunciones de la *revisión*, sino que coinciden las del género *trabajo de los estudiantes*. Es decir, su empleo no segrega funcionalmente a los participantes de la interacción, sino que los unifica con el objetivo de representar de forma colectiva del texto. Tanto el cuadro de metafunciones como su explicación pueden revisarse en el apartado anterior (Tabla 33).

Además de los *movimientos corporales* y *el desplazamiento*, la *organización* recurre a la *oralidad* y *los gestos* como modos importantes, con el fin de asignar los turnos de habla y conducir paulatinamente la lectura del texto. Como se explicó en el capítulo 1 el género lectura en conjunto se caracteriza por instanciar de manera recurrente las etapas de *organización* y *lectura grupal*, en un patrón – *asignación de turno, lectura; asignación de turno, lectura...* – La oralidad y los gestos intervienen en esta secuencia

con el objetivo de elegir al participante que conduce, en cada turno, la lectura hasta finalizar el texto.

La *oralidad* y los *gestos* no se registran en las *organizaciones* anteriores y se suman a los *movimientos corporales* y el *desplazamiento* como modos, específicamente, dentro de este género. Ambos desempeñan sus propias metafunciones semióticas, las cuales se describen a continuación (Tabla 35):

Modo	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Definir a los participantes de la interacción y los fragmentos del texto que les corresponden.	Conferir agentividad a los miembros de la audiencia de forma gradual y selectiva, mediante la designación de segmentos de texto específicos.	Conducir progresivamente la instanciación discursiva de la lectura en la fase nuclear del género, según los participantes escogidos y segmentos de texto asignados.
Gestos	Señalar deícticamente los miembros de la audiencia escogidos para interpretar los segmentos del texto.	Asignar los turnos de habla a los miembros de la audiencia y establecer los momentos apropiados para su intervención semiótica.	Organizar paulatinamente las intervenciones orales de los participantes, en concordancia con su turno de intervención oral y segmento de texto literario.
Medio semiótico asociado: interacción cara a cara			

Tabla 35. Metafunciones de oralidad y gestos en género *lectura en conjunto*.

En cuanto la *función representacional*, la oralidad selecciona a los miembros de la audiencia por participar en la lectura y define los segmentos de texto que les corresponden interpretar en cada lapso. Los gestos refieren deícticamente a los miembros durante su selección, mediante expresiones faciales que reafirman su papel como intérpretes y sus turnos de lectura.

Interpersonalmente, la oralidad confiere agentividad semiótica a los participantes de manera gradual y selectiva, conforme se avanza en la interpretación del texto y de acuerdo con fragmentos específicos asignados. Los gestos determinan los turnos de habla a los participantes antes de cada período de instanciación, mediante expresiones que anticipan los momentos adecuados para sus intervenciones.

Respecto de la *metafunción textual*, la oralidad estructura la instanciación del discurso literario a lo interno del núcleo del género, en coherencia con los participantes y de

modo que respete el argumento del texto. Los gestos organizan esta interpretación oral, ya que delimitan las intervenciones de los participantes en concordancia con los turnos de habla y los fragmentos previamente asignados.

La *entrevista escolar* constituye un procedimiento *cooperativo*. A diferencia de los dos géneros anteriores, en lugar de una *organización*, instancia una etapa de *sugerencias*. Esta tiene como finalidad explorar posibles ejes discursivos previamente a la redacción del diálogo y, por lo tanto, orientar la producción escrita de este último (pág 162). Los modos predominantes son la *oralidad* y *los gestos*, cuyas metafunciones se describen a continuación (Tabla 36):

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Definir el contenido discursivo por desarrollar en el diálogo entre participantes y entrevistado, y los ejes de elaboración discursiva.	Encauzar la producción dialógica de la audiencia desde la perspectiva y autoridad epistémica de la docente, y los ejes discursivos que esta valida.	Anticipar discursivamente la producción dialógica en etapas posteriores, con base en los ejes discursivos acordados previamente la redacción del intercambio.
Gestos	Asociar valoraciones y significados culturales al contenido discursivo durante intercambio comunicativo.	Legitimar la posición de autoridad de la docente, cuyas expresiones faciales evalúan, aprueban o rechazan las propuestas de contenido de la audiencia.	Orientar la creación discursiva del diálogo en etapas posteriores, mediante juicios gestuales sobre los significados que sugieren los participantes durante la interacción.
Medio semiótico asociado: interacción cara a cara			

Tabla 36. Metafunciones de oralidad y gestos en género *entrevista escolar*.

En cuanto la *función representacional*, la oralidad se emplea para analizar el contenido discursivo de la interacción comunicativa y seleccionar, del total de ejes temáticos propuestos, aquellos pertinentes para la producción dialógica. Los gestos incorporan valores y matices culturales a las proposiciones de contenido, mediante expresiones faciales que amplían discursivamente los ejes sugeridos durante el intercambio.

Interpersonalmente, ambas modalidades enfatizan la autoridad epistémica a la docente. La oralidad orienta los procesos de representación dialógica de la audiencia desde su perspectiva y según los tópicos de conversación que aprueba. Los gestos aprueban o

reprueban accionalmente las intervenciones de los participantes, de acuerdo con las expresiones faciales de la docente y las valoraciones gestuales que emite sobre el contenido.

Respecto de la *metafunción textual*, la oralidad anticipa la producción escrita del diálogo y organiza su instanciación posterior, mediante la discusión y los acuerdos sobre el contenido discursivo tomados con los participantes. Los gestos organizan la creación semiótica mediante las valoraciones del discurso, que delimitan los significados pertinentes y las posibilidades de instanciación semiótica.

En los casos en que la entrevista escolar se instancia de manera diferida (pág 417), antes de la fase final *diálogo con el entrevistado*, se despliega un lapso breve de *organización*, en el que la docente prepara el celular y los parlantes para realizar una llamada telefónica. Los movimientos corporales destacan como el modo principal de representación, al igual que en *el trabajo de los estudiantes* (Tabla 33) y *la revisión* (Tabla 34). Su empleo se relaciona con el uso de recursos tecnológicos para instanciar el discurso, debido a que el entrevistado no se encuentra físicamente en el salón de clases⁹. En este contexto, los movimientos corporales cumplen las siguientes metafunciones (Tabla 37):

⁹ En las ocasiones en que la entrevista se realizó de forma *presencial*, no se registró una fase de *organización* con el fin de preparar los medios semióticos, pues el entrevistado se encontraba físicamente en el aula.

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Movimientos corporales	Definir los medios tecnológicos por utilizar durante intercambio dialógico con el entrevistado.	Establecer un vínculo afectivo entre el entrevistado y la audiencia, con el fin de solventar la distancia geográfica entre los participantes de la interacción.	Preparar las condiciones de representación para la fase del final del género, los modos y medios semióticos requeridos para la instanciación del discurso.
Medios semióticos asociados: interacción cara cara, celular, parlantes.			

Tabla 37. Metafunciones de los movimientos corporales y gestos previamente a la fase de diálogo con el entrevistado, al efectuar *entrevista escolar diferida*.

En cuanto a la *metafunción representacional*, los movimientos corporales definen los medios semióticos requeridos para el intercambio comunicativo, los cuales se preparan para la audiencia previamente a la realización del diálogo. *Interpersonalmente*, facilitan el contacto entre los participantes y el entrevistado, de modo que los recursos tecnológicos puedan suplir, de la mejor forma posible, el distanciamiento geográfico de este último. Respecto de la *metafunción textual*, los movimientos aseguran la disponibilidad de los medios y las condiciones semióticas para la instanciación del discurso. Como resultado, garantizan la ejecución completa del procedimiento.

8.1.3. Núcleo de los géneros

Todos los géneros procedimentales despliegan una fase nuclear, que tiene como objetivo modelar el contenido mediante *prácticas de reelaboración discursiva*. De acuerdo con los resultados, existe una fuerte **asociación entre el núcleo y la escritura** como modo, la cual se registró en todos los casos como la modalidad predominante para la representación.

La asociación entre escritura y núcleo se explica por tres motivos principales: el registro pedagógico, las prácticas de reelaboración discursiva y la metafunción interpersonal de la fase. En un contexto escolar, el objetivo de los géneros no es solo discursivo, sino educacional: el aprendizaje de ciertos contenidos curriculares. Por este motivo, en el núcleo, los estudiantes asumen la agentividad semiótica y trabajan en la creación de su propio conocimiento, mediante las tareas de representación asignadas al inicio del género. La escritura es el modo utilizado para instanciar su interpretación del discurso, fijarla en los medios provistos y dar cuenta del aprendizaje.

Las variaciones en el trabajo pedagógico de los estudiantes – *individual en el trabajo de los estudiantes; colectivo en la revisión, lectura en conjunto y entrevista* – no relega a la escritura como la modalidad dominante. Si bien incide en que se añadan nuevos modos, en todos los casos, el escrito es el principal para la semiosis. Además, en todas las ocasiones, la agentividad semiótica del núcleo recae en los alumnos, quienes emplean la escritura para modelar o fijar sus interpretaciones semióticas sobre el contenido discursivo.

A continuación, se explican los resultados de los modos identificados en las fases nucleares de cada género, de acuerdo con estos tres aspectos que intervienen en su configuración. Las metafunciones se describen **desde el papel de la audiencia** en el intercambio, quienes asumen la **mayor agentividad semiótica**.

Los géneros *trabajo de los estudiantes y revisión* tienen como etapas nucleares el *trabajo de mesa y trabajo grupal*, respectivamente. En ambas, la escritura es el modo principal y despliega básicamente las mismas metafunciones semióticas. La diferencia radica en que la *revisión* reinterpreta el discurso instanciado en un género anterior (pág

147). En contraste, el *trabajo de los estudiantes* reelabora un contenido propio, provisto en la misma interacción (pág 138). De acuerdo con esta particularidad, las metafunciones se sintetizan en un solo cuadro de la siguiente manera (Tabla 38. Observar el subrayado):

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Escritura	Resignificar el contenido discursivo a través de la interpretación subjetiva de la audiencia en prácticas de reelaboración discursiva.	Exteriorizar la representación interna del mundo y estados afectivos de la audiencia sobre el contenido discursivo.	Reconstruir los contenidos discursivos instanciados <u>en etapas o géneros anteriores</u> de acuerdo con los lineamientos, modos y medios específicos de reinterpretación semiótica.
Medio semiótico asociado: cuadernos de los estudiantes			

Tabla 38. Metafunciones de la escritura en género *trabajo de los estudiantes*.

En cuanto la *función representacional*, la escritura resignifica el contenido discursivo de la interacción mediante prácticas de reelaboración discursiva, que construyen interpretaciones alternativas para el contenido provisto. *Interpersonalmente*, modela la representación interna del mundo y estados afectivos de la audiencia, en forma de una interpretación externa y delimitada conceptualmente sobre el discurso. Respecto de la *metafunción textual*, la escritura retoma los contenidos discursivos de etapas o géneros anteriores y los reconstruye en esta fase nuclear, de acuerdo con los procedimientos asignados y criterios de análisis que estipulan las prácticas de reelaboración.

El género *entrevista escolar* tiene como fase nuclear la *redacción de preguntas*. En esta etapa, la escritura es el modo principal, sin embargo, cumple metafunciones distintas a las de los géneros anteriores. La entrevista tiene como finalidad construir una serie de intervenciones dialógicas, de acuerdo con la situación retórica específica y con el fin de instanciarlas a modo de conversación en una etapa posterior del género (pág 162). En respuesta, las metafunciones que despliega el modo escrito son las siguientes (Tabla 39):

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Escritura	Diseñar una interacción dialógica en función de contenido discursivo específico, con el fin de explorarlo mediante una dinámica de preguntas y respuestas.	Construir el intercambio desde la perspectiva de la audiencia, quien decide el discurso por instanciar en la interacción según sus intereses personales, inquietudes y experiencias subjetivas.	Organizar la interacción dialógica posterior de acuerdo con una situación retórica particular y el contenido discursivo modelado en esta etapa del género.
Medio semiótico asociado: cuadernos de los estudiantes			

Tabla 39. Metafunciones de la escritura en género *entrevista escolar*.

En cuanto la *función representacional*, la escritura se emplea para planificar una interacción dialógica entre audiencia y entrevistado, con el fin de concretar luego este diseño a modo de un intercambio comunicativo. *Interpersonalmente*, modela el contenido discursivo desde la perspectiva de la audiencia, quien construye el diálogo con base las interrogantes y propuestas discursivas de cada participante. Respecto de la *metafunción textual*, la escritura retoma la situación retórica planteada al inicio de la interacción, al servicio de la creación actual del diálogo. Así, anticipa la ejecución del intercambio en una etapa posterior, según la conversación y el discurso producido.

El género *lectura en conjunto* despliega como fase nuclear la *lectura grupal*. En esta etapa, la escritura se ensambla con la oralidad y gestos como modos, debido a que tiene como objetivo recrear los significados literarios mediante la interpretación oral de un texto escrito (pág 155). Los resultados señalan una fuerte asociación entre las tres modalidades, donde los significados elaborados en el modo escrito se suman a los que instancian la oralidad y los gestos durante la representación verbal del texto. Por este motivo, sus metafunciones se explican de manera relacionada (Tabla 40):

Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Escritura	Proveer el discurso escrito a partir del cual se desarrolla la interpretación oral del texto.	Definir la participación de la audiencia en la tarea de lectura de acuerdo con el argumento del texto literario.	Conducir la instanciación discursiva en esta etapa del género, según el argumento del texto literario y los segmentos asignados.
Oralidad	Resignificar el contenido escrito del texto literario mediante la interpretación oral de los significados.	Reconstruir de forma colectiva el texto literario, mediante la instanciación oral de los significados por parte de distintos miembros de la audiencia.	Conducir la instanciación del discurso literario de forma paulatina, de acuerdo con el argumento del texto y la intervención de la audiencia.
Gestos	Asociar cargas afectivas y significados culturales al contenido literario durante la interpretación oral del texto.	Significar subjetivamente el contenido discursivo, mediante la modelación accional de los significados durante la lectura del texto literario.	Asociar el contenido discursivo escrito del texto con su interpretación verbal, mediante los significados gestuales que aportan los participantes durante la interpretación.
Medios semióticos asociados: fotocopias del texto literario, interacción cara a cara			

Tabla 40. Metafunciones de escritura, oralidad y gestos en género *lectura en conjunto*.

En cuanto la *función representacional*, la escritura se encarga de proveer el contenido literario inicial, el cual se emplea como punto de partida para la interpretación verbal del texto. La oralidad actualiza el discurso escrito mediante la lectura, la cual personifica y reconstruye los significados textuales a través de las intervenciones de la audiencia. Los gestos representan de forma física aspectos del contenido discursivo, por lo que asocian valoraciones y significados culturales al texto durante su interpretación.

Interpersonalmente, la escritura funciona como autoridad discursiva, ya que provee los significados por instanciar y define la participación de la audiencia según el argumento literario. La oralidad recrea de manera plural y colectiva el texto, al modelar, a través de las múltiples actuaciones de lectura, un mismo discurso. Los gestos representan de forma individual y subjetiva los significados, mediante expresiones faciales de los participantes relacionadas con el contenido literario.

Respecto de la *metafunción textual*, la escritura organiza la instanciación del discurso en el núcleo del género, según el argumento del texto y la segmentación definida para

este último. La oralidad conduce la interpretación verbal de forma paulatina, de acuerdo con las sucesivas intervenciones de la audiencia y el progreso en el contenido de la lectura. Finalmente, los gestos vinculan los significados creados en las dos modalidades anteriores, pues asocian el contenido literario con su recreación oral, a través de acciones que representan este último durante la interpretación.

8.1.4. Últimas fases genéricas

A diferencia de las secciones anteriores este apartado no recibió el nombre de una fase particular, debido a que las etapas finales de los géneros y sus modalidades difieren en todos los casos. La falta de homogeneidad se debe a que se trata de un registro escolar y a que las actividades pedagógicas varían en cada género. Por este motivo, adoptan nombres distintos y desarrollan prácticas discursivas diferentes: *revisión*, *verificación del trabajo en grupo*, *diálogo con el entrevistado* y *valoración personal*.

En términos generales, en las fases finales, los modos y sus metafunciones varían de acuerdo con tres criterios: 1. La función interpersonal de la etapa, la cual le confiere un matiz evaluativo; 2. La presencia de medios semióticos específicos, los cuales conllevan la presencia de ciertas modalidades para la representación, 3. La tarea pedagógica de la última fase y el contenido discursivo que modela. Los resultados se explican en relación con estos tres aspectos.

Los géneros ***trabajo de los estudiantes*** y ***revisión*** despliegan como etapas finales la *revisión* y la *verificación del trabajo en grupo*, respectivamente. Ambas fases se efectúan mediante una interacción de *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), mediante la cual se realiza una puesta en común de los significados. Ahora bien, la *revisión* evalúa el contenido discursivo modelado en un género previo (pág 147). En contraste, el *trabajo de los estudiantes* evalúa un discurso propio, modelado en una etapa anterior de la misma interacción (pág 138).

En estos géneros, las modalidades varían debido al carácter evaluativo que caracteriza las últimas etapas, el cual incide, a su vez, en la metafunción interpersonal con la que se realiza el *diálogo*. Por un lado, el propósito de evaluación (Lemke, 1998) le confiere parte de la agentividad a los estudiantes, quienes comunican los resultados obtenidos en las prácticas de reelaboración discursiva de la fase nuclear. Por otro lado, consolida la agentividad y autoridad epistémica de la docente, quien analiza y aprueba o reprueba la reinterpretación semiótica de la audiencia durante el intercambio.

En consecuencia, existen algunos **modos asociados con la actuación de la audiencia y otras con la de la docente**; los cuales cumplen metafunciones distintas según el papel que desarrolle cada agente en esta última fase. Considerando estas particularidades, las metafunciones de *trabajo de los estudiantes* y *revisión* se sintetizan en un solo cuadro de la siguiente manera y se **distinguen las funciones de las modalidades según cada creador de signos** (Tabla 41, Tabla 42. Observar el subrayado):

Actuación de la audiencia			
Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Escritura	Proveer las interpretaciones discursivas de los miembros de la audiencia, instanciadas de forma escrita en las tareas y prácticas de representación.	Agentivizar a los miembros de la audiencia, quienes instancian de forma grupal su reinterpretación del contenido discursivo.	Vincular los significados contruidos de forma escrita en <u>etapas o géneros anteriores</u> , con otros géneros y modalidades.
Oralidad	Reelaborar verbalmente los aportes semióticos representados de forma <u>escrita</u> en etapas anteriores o géneros previos.	Construir el discurso de manera colectiva desde la perspectiva de la audiencia, quien provee su reelaboración sobre el contenido discursivo.	Instanciar los significados contruidos <u>en etapas o géneros anteriores</u> , mediante una interacción dialógica.
Gestos	Asociar cargas afectivas y significados culturales a los resultados de las prácticas de representación, durante el intercambio comunicativo.	Significar subjetiva y accionalmente el discurso, mediante expresiones faciales de la audiencia asociadas con su interpretación discursiva personal.	Vincular el contenido discursivo escrito con su interpretación verbal, mediante los significados gestuales que aportan los participantes durante la comunicación de resultados.
Medios semióticos asociados: interacción cara a cara, cuadernos de los estudiantes.			

Tabla 41. Metafunciones de escritura, oralidad y gestos, en las fases de revisión y verificación del trabajo en grupo, en los géneros *trabajo de los estudiantes* y *revisión*. Perspectiva de la audiencia.

En la actuación de los estudiantes (Tabla 41), existe una fuerte relación entre escritura, gestos y oralidad. En cuanto la *función representacional*, la primera proporciona las interpretaciones subjetivas de los miembros de la audiencia, las cuales se registran de forma escrita en prácticas de representación. La oralidad reconstruye los resultados escritos en forma de una explicación verbal, que los reelabora nuevamente al comunicar las respuestas de los participantes. Los gestos representan

de forma física aspectos del contenido durante las intervenciones, por lo que asocian cargas afectivas y valoraciones personales a las interpretaciones de la audiencia.

Interpersonalmente, la escritura legitima el proceso de interpretación de los participantes, al explicitar su propuesta discursiva y los significados individuales creados en las prácticas de representación. La oralidad modela de forma colectiva el contenido, al integrar las intervenciones de cada miembro de la audiencia durante la socialización grupal de los significados. Los gestos modelan de manera accional este intercambio de respuestas, mediante expresiones faciales que ilustran la reinterpretación semiótica y el contenido de estas últimas.

En la *metafunción textual*, las modalidades establecen vínculos intermodales entre sí, con el fin de valorar en conjunto los significados construidos. La escritura recupera los significados elaborados en el género anterior – en la *revisión* – o fase nuclear previa – en el caso del *trabajo de los estudiantes* –, el cual provee a la oralidad como contenido discursivo. Esta última instancia, en forma de una interacción dialógica, el discurso escrito, de modo que lo reconstruye verbalmente. Los gestos integran los significados creados en las dos modalidades anteriores, pues asocian el contenido escrito con su interpretación verbal, mediante las expresiones gestuales que aportan los participantes durante la interacción.

Visto de otra manera, *escritura*, *oralidad* y *gestos* cumplen una función anafórica general respecto del discurso previo, la cual llevan a cabo mediante las relaciones de complementariedad que establecen entre sí, en la fase final de la interacción. Estos dos puntos – la complementariedad entre los modos y la función anafórica en conjunto – son importantes de distinguir teóricamente, no obstante, se efectúen de manera simultánea en la etapa final. La anáfora toma lugar a través de un proceso de *transducción semiótica* (Kress, 2010) mediante el cual cada modo remodela e instancia, en la otra modalidad, los significados construidos en géneros o etapas anteriores.

Actuación docente			
Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Gestos	Asociar valoraciones y significados culturales al contenido discursivo propuesto por la audiencia durante intercambio comunicativo.	Retroalimentar los significados contruidos por la audiencia mediante expresiones faciales asociadas con el contenido.	Valorar el contenido discursivo creado en etapas o géneros anteriores mediante juicios gestuales sobre los significados que aportan los participantes durante la interacción.
Oralidad	Emitir valoraciones epistémicas respecto la reinterpretación del contenido discursivo elaborada por la audiencia.	Evaluar las interpretaciones discursivas de la audiencia en respuesta a sus intervenciones durante el intercambio.	Definir la validez de los significados creados en etapas o géneros anteriores, <u>según los lineamientos procedimentales especificados al inicio del género y el discurso modelado en la fase nuclear.</u>

Medio semiótico: interacción cara a cara

Tabla 42. Metafunciones de gestos y oralidad, en las fases de revisión y verificación del trabajo en grupo, en los géneros *trabajo de los estudiantes* y *revisión*. Perspectiva de la docente.

En la actuación de la docente (Tabla 42), existe una asociación importante entre gestos y oralidad. En cuanto a la *metafunción representacional*, los gestos se emplean para asociar cargas afectivas al contenido discursivo que proponen los estudiantes, las cuales representan físicamente la valoración de la docente sobre su interpretación semiótica. La oralidad instancia de manera verbal los juicios epistémicos sobre estas intervenciones, los cuales sugieren la aprobación de los resultados o, por el contrario, una nueva reelaboración discursiva.

Interpersonalmente, ambas modalidades legitiman la posición de autoridad de la docente. Los gestos efectúan una apreciación accional, que indica a la audiencia la recepción positiva o negativa de sus propuestas discursivas. La oralidad emite juicios verbales respecto de las intervenciones, en forma de explicaciones, preguntas, correcciones o sugerencias sobre aspectos específicos expuestos durante socialización de los resultados.

Respecto de la *metafunción textual*, gestos y oralidad cumplen una función anafórica general respecto de un contenido discursivo previo, no obstante, no muestran una relación de complementariedad tan estrecha como en el caso anterior de oralidad,

gestos y escritura. En la actuación de la docente, cada modalidad interactúa simultáneamente con la otra, mas no ocurre un proceso de transducción semiótica (Kress, 2010).

Los gestos se enlazan directamente con la interpretación discursiva que proponen los miembros de la audiencia en la fase actual del género, a la cual responden en forma de valoraciones accionales sobre su conocimiento o desempeño. En contraste, la oralidad vincula los significados de esta etapa con los lineamientos establecidos en las instrucciones anteriores, el discurso modelado en la fase nuclear y los productos semióticos que se esperan al finalizar la interacción. Así, evalúa la ejecución estructural del procedimiento y el contenido discursivo, según las actividades previas y los resultados solicitados inicialmente.

El género **entrevista escolar** tiene como fase final el *diálogo con el entrevistado*. La oralidad y la escritura destacan como los modos generales, pues resultan comunes a todas sus realizaciones. No obstante, existen otras modalidades asociadas con la presencia o ausencia del entrevistado y cuya instanciación depende de si la entrevista es diferida (pág 417, clase 5. ATA: Conversemos con un mexicano) o presencial (pág 424, clase 6. ATA: La visita de un peruano)¹⁰ Estos resultados indican que existen variaciones importantes entre los modos, debido al *medio semiótico*.

Por otra parte, a diferencia del *trabajo de los estudiantes y revisión*, la finalidad de la fase *diálogo con el entrevistado* no consiste en *evaluar* los significados modelados en una fase anterior, sino *implementar* el contenido discursivo previamente construido (pág 162). Por esta razón, no existen variaciones modales según la metafunción interpersonal y los resultados no se dividen según actuación de los participantes. La agentividad semiótica recae, de forma general, en los alumnos, quienes instancian sus entrevistas y conversan con el visitante.

Bajo las consideraciones anteriores, los resultados de este género explican, en primer lugar, las metafunciones de los modos generales – oralidad y escritura –, **desde la**

¹⁰ Como se explicó en el apartado de *organización* (Tabla 37), los movimientos corporales desempeñan un papel semiótico fundamental como modos previamente a la fase *de diálogo del entrevistado*. Su empleo responde directamente a la instanciación diferida de la entrevista escolar.

perspectiva de la audiencia, quien asume la **mayor agentividad semiótica**. Luego, se detallan los modos que intervienen en la realización presencial y diferida de la entrevista, con las metafunciones que despliegan en cada caso.

Modos generales en la entrevista, comunes a las dos instanciaciones – presencial y diferida –

Actuación de la audiencia			
Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Escritura	Proveer el intercambio dialógico diseñado previamente por los miembros de la audiencia de forma escrita.	Agentivizar a los miembros de la audiencia, quienes instancian su propuesta de interacción y ejes discursivos que consideran pertinentes para el intercambio.	Vincular los significados construidos de forma escrita en etapas genéricas anteriores, con la fase y modos actuales, durante la instanciación verbal del intercambio.
Oralidad	Explorar el habla y cultura del entrevistado mediante una interacción dialógica, las intervenciones de los participantes y las respuestas de entrevistado.	Significar simétricamente el contenido discursivo mediante la participación grupal y activa de todos los miembros en la conversación y desde sus múltiples interpretaciones discursivas.	Completar el intercambio dialógico diseñado en etapas genéricas anteriores, con el contenido discursivo que proporciona el entrevistado durante el intercambio.

Tabla 43. Metafunciones de oralidad y escritura, en la fase diálogo con el entrevistado, en el género *entrevista escolar*. Perspectiva de la audiencia.

En cuanto a la *metafunción representacional*, la escritura provee el intercambio conversacional previamente construido, el cual se emplea como guía de intervención para efectuar el diálogo con el visitante. La oralidad explora el discurso y cultura del entrevistado mediante una dinámica de preguntas y respuestas, que pone interacción a los participantes e instancia el discurso escrito en forma de intervenciones verbales.

Respecto de la *metafunción interpersonal*, la escritura confiere la agentividad semiótica principalmente a los miembros de la audiencia, quienes instancian su propuesta de diálogo y modelan el intercambio según las intervenciones escritas. En contraste, la oralidad asigna la agentividad de forma simétrica, tanto a la audiencia como al entrevistado, pues la entrevista involucra la participación activa de todos los miembros

en la conversación. Por lo tanto, significa colectivamente el contenido y lo construye desde sus múltiples interpretaciones e intervenciones discursivas.

En la *metafunción textual*, el género *entrevista* coincide con la función anafórica y complementariedad entre escritura y oralidad, explicadas previamente en los géneros *revisión y trabajo de los estudiantes* (Tabla 41). La escritura recupera el contenido discursivo modelado en la fase nuclear anterior, el cual provee como diálogo a la oralidad. Esta última concreta la interacción escrita a modo de un intercambio verbal entre los participantes y enriquece el diseño inicial con las respuestas que provee el entrevistado. Así, construye nuevo contenido discursivo que se suma a la interacción.

Según se observa, la función anafórica se efectúa mediante un proceso de *transducción semiótica* (Kress, 2010), ya que el contenido discursivo previo se recupera a través de su instanciación en otra modalidad – el diálogo escrito se realiza de forma verbal –. La última etapa del género concreta el intercambio comunicativo gracias a las relaciones de complementariedad entre ambas modalidades, que les permiten instanciar de forma conjunta el diálogo en la fase final de la interacción.

Al mismo tiempo que participan en la entrevista, los alumnos deben anotar en sus cuadernos la información que responde el entrevistado y los rasgos fonéticos que consideren propios de su habla, con el fin de realizar un análisis lingüístico posterior al intercambio (pág 417, clase 5 & pág 424, clase 6). Esta tarea de reelaboración discursiva no opera sobre el contenido del diálogo escrito, sino que toma como base los significados que emergen durante la interacción. Por lo tanto, conlleva nuevas metafunciones para la escritura (Tabla 44), las cuales se instancian de manera simultánea a las indicadas en el cuadro anterior.

Actuación de la audiencia			
Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Escritura	Extraer significados lingüísticos y culturales específicos sobre el contenido dialógico instanciado, mediante tareas de análisis y prácticas de representación.	Reconstruir el contenido discursivo desde la perspectiva de la audiencia, mediante una reflexión lingüística sobre el discurso que provee el entrevistado.	Resignificar el intercambio dialógico instanciado con nuevos significados y de acuerdo con los lineamientos que proveen las tareas y prácticas de representación.
Medio semiótico asociado: cuadernos de los estudiantes.			

Tabla 44. Metafunciones adicionales para la escritura, relacionadas con tareas de representación asignadas durante la fase de diálogo con el entrevistado, en el género *entrevista escolar*. Perspectiva de la audiencia

En cuanto a la *metafunción representacional*, la escritura propone nuevos significados lingüísticos y culturales para el contenido discursivo, mediante la resolución de nuevas tareas y prácticas de representación. *Interpersonalmente*, confiere agentividad a los miembros de la audiencia, quienes reconstruyen el discurso desde su perspectiva y proponen una reflexión lingüística para los significados del intercambio. En cuanto a la *metafunción textual*, la escritura retoma el contenido anterior y lo remodela conceptualmente, en función de ejes temáticos y lineamientos que solicitan nuevas prácticas discursivas asignadas.

Además de la oralidad y la escritura, existen variaciones importantes entre las modalidades, debido al *medio semiótico* empleado para efectuar la entrevista y según esta sea diferida (pág 417) o presencial (pág 424). A continuación, se detallan las modalidades asociadas con la presencia o ausencia del entrevistado.

Modos asociados con la entrevista presencial

Cuando la entrevista es presencial, los gestos se suman a la oralidad y la escritura como modos principales. Su empleo se relaciona con la coincidencia física de los participantes en el salón de clases, los cuales interactúan de manera verbal y accional durante el intercambio. En estas circunstancias, los gestos cumplen las siguientes metafunciones (Tabla 45):

Actuación de la audiencia			
Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Gestos	Asociar cargas afectivas y significados culturales al contenido discursivo instanciado durante intercambio comunicativo.	Significar subjetiva y simétricamente el contenido discursivo, mediante la intervención gestual de la audiencia y entrevistado durante el intercambio comunicativo	Enriquecer el contenido discursivo escrito y su interpretación verbal, mediante los significados gestuales que aportan los participantes durante la conversación.
Medio semiótico asociado: interacción cara a cara.			

Tabla 45. Metafunciones de los gestos en la fase de diálogo con el entrevistado, al efectuar *entrevista escolar presencial*. Perspectiva de la audiencia

En cuanto a la *función representacional*, los gestos representan de forma física el contenido de las preguntas y respuestas, por lo que asocian matices afectivos y culturales al intercambio entre los participantes. *Interpersonalmente*, significan de forma simétrica y subjetiva el contenido discursivo, mediante expresiones faciales de la audiencia y el visitante relacionadas con los temas en conversación. Respecto de la *metafunción textual*, los gestos retoman el diálogo escrito y lo vinculan con su interpretación verbal. Así, integran el contenido del intercambio con la modelación gestual del discurso que efectúan los participantes.

Modos asociados con la entrevista diferida

Cuando la entrevista es diferida, los gestos se articulan con los movimientos corporales como modos semióticos, al momento en que los estudiantes conversan por teléfono con el entrevistado. Pese a la ausencia física de este último, los alumnos se mueven y modelan expresiones faciales cuando realizan las preguntas y escuchan las respuestas de su interlocutor. Los gestos cumplen las metafunciones explicadas para la entrevista presencial, cuyo cuadro y explicación se pueden revisar en el apartado previo (Tabla 45). Los movimientos corporales incorporan funciones nuevas, las cuales se desglosan a continuación (Tabla 46):

Actuación de la audiencia			
Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Movimientos corporales	Modelar de forma corporal el contenido discursivo instanciado durante intercambio comunicativo.	Significar accionalmente la interacción, mediante movimientos de la audiencia relacionados el contenido discursivo y las respuestas del entrevistado.	Enriquecer el diálogo escrito y su interpretación oral y gestual, con la representación accional de los significados que aportan los participantes durante entrevista.
Medio semiótico asociado: interacción cara a cara.			

Tabla 46. Metafunciones de los movimientos corporales en la fase de diálogo con el entrevistado, al efectuar *entrevista escolar diferida*. Perspectiva de la audiencia.

En cuanto a la *función representacional*, los movimientos construyen de manera física las intervenciones discursivas, al personificar los significados de los participantes durante la conversación. *Interpersonalmente*, modelan de forma accional el contenido, mediante expresiones corporales que caracterizan los turnos de la audiencia y responden a las intervenciones del entrevistado. Respecto de la *metafunción textual*, los movimientos vinculan el texto escrito de base, los gestos y la oralidad empleados en los turnos en el diálogo. En consecuencia, enriquecen el contenido discursivo instanciado en las modalidades anteriores con los significados accionales que se producen durante la interacción.

El género *lectura en conjunto* despliega como fase final la *valoración personal*. En esta etapa, la oralidad y los gestos destacan como las modalidades principales. A diferencia del *trabajo de los estudiantes y revisión*, la finalidad de esta fase no consiste en *evaluar* o *corregir* una explicación literaria, sino *construir* una interpretación grupal del texto con base en las opiniones personales de los estudiantes (pág 155).

Por este motivo – al igual que el género *entrevista* – no existen variaciones modales según la metafunción interpersonal y actuación de los participantes. La agentividad semiótica recae principalmente en los alumnos, quienes instancian sus impresiones afectivas y significados individuales tras la lectura del texto. Así, las metafunciones semióticas de los modos se explican desde la perspectiva de la audiencia, sobre quien recae el mayor trabajo de construcción semiótica (Tabla 47).

Actuación de la audiencia			
Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Proveer las interpretaciones discursivas e impresiones personales de los miembros de la audiencia sobre el contenido literario.	Explicitar la representación subjetiva del contenido literario que provee y estados emocionales o afectivos de la audiencia	Enriquecer el contenido discursivo interpretado oralmente en la fase anterior, mediante una valoración personal de los significados literarios posterior a la lectura del texto.
Gestos	Asociar cargas afectivas y significados culturales al contenido literario, durante la valoración personal del discurso leído.	Significar subjetivamente el contenido discursivo, mediante la intervención accional de la audiencia al comunicar sus impresiones personales sobre el texto literario.	Modelar la valoración oral del texto literario mediante gestos relacionados con los estados afectivos e impresiones de la audiencia.

Tabla 47. Metafunciones de la oralidad y los gestos en la fase de valoración personal, en el género *lectura en conjunto*. Perspectiva de la audiencia.

En cuanto a la *metafunción representacional*, la oralidad construye una evaluación personal del contenido discursivo, que comunica las impresiones e interpretación de la audiencia respecto de los significados del texto. Los gestos incorporan cargas afectivas a esta interpretación, mediante expresiones faciales asociadas los significados que se comunican oralmente y que expanden de manera conceptual la impresión causada por la lectura.

Interpersonalmente, la oralidad y los gestos agentivizan a los miembros de la audiencia. La oralidad explica verbalmente la representación individual de cada participante, por lo que legitima sus estados afectivos respecto del texto ante el resto de miembros. Los gestos elaboran de forma accional la experiencia de lectura, través de expresiones faciales que representan el discurso y modelan la interpretación de la audiencia.

Respecto de la *metafunción textual*, la oralidad remite al contenido instanciado en el núcleo del género y enriquece la interpretación de lectura anterior con una evaluación personal del contenido literario. Los gestos actúan forma simultánea sobre esta apreciación verbal, mediante expresiones faciales asociadas con los significados creados y las actitudes que comunican respecto del contenido discursivo.

8.2. Géneros informativos

En el corpus de investigación se identificó un solo género informativo, denominado *exposición docente*. Las modalidades varían en cada etapa debido a tres motivos principales, los cuales se explican a continuación.

En primer lugar, es relevante al carácter informativo del género, que le confiere como objetivo representar discursivamente entidades semióticas, a partir de una descripción de sus propiedades, clasificación taxonómica o composición (Martin & Rose, 2008). Esta elaboración conceptual genera diferencias en las modalidades seleccionadas, de acuerdo con los recursos de apoyo pedagógico que se seleccionen para la mediación. En algunos casos, por ejemplo, la docente puede emplear una imagen o elaborar un diagrama para construir el discurso y estas estrategias ejercen preferencias de ciertas modalidades en lugar de otras. En consecuencia, los modos están directamente relacionados con el diseño de las actividades de clase y los medios semióticos escogidos para llevarlas a cabo.

En segundo lugar, la predominancia de ciertas modalidades se relaciona con la función interpersonal característica del género, que alterna la agentividad semiótica en las diversas etapas. Esta metafunción se organiza de esta manera debido al empleo del *diálogo tripartito* (Lemke, 1990) para construir la entidad semiótica. En las fases de *conocimientos previos* y *síntesis*, la agentividad recae en los estudiantes, quienes proveen información sobre el fenómeno o reelaboran este último en sus propios términos, al finalizar la exposición científica. En contraste, en la fase nuclear, la agentividad recae en la profesora, quien caracteriza magistralmente el contenido científico para la audiencia sin intervención alguna de esta última.

La estructura del *diálogo tripartito* mismo destaca el empleo de ciertos modos, en relación con las intervenciones de los participantes. Este permite caracterizar la entidad semiótica en conjunto con la audiencia, mediante una dinámica de preguntas y respuestas, y de forma progresiva durante la interacción. Como resultado, ocasiona que reluzcan ciertas modalidades – especialmente la oralidad y los gestos –, que se

relacionan con la interacción cara a cara y la modelación sincrónica, verbal y accional del contenido.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, los modos registrados en el género se explican en relación con las **metafunciones interpersonales de cada etapa** y tomando en consideración el **empleo o ausencia del diálogo tripartito** (Lemke, 1990), o el **uso de recursos semióticos** que se emplean **como apoyo pedagógico** para construir la entidad semiótica.

8.2.1. Conocimientos previos

La fase de *conocimientos previos* se emplea para modelar una caracterización inicial de la entidad semiótica desde la perspectiva de la audiencia, la cual sirve como base discursiva para reconstruir científicamente el fenómeno en las etapas posteriores del género (pág 169). Esta fase se instancia mediante la estructura de *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), mediante el cual la docente pregunta a los estudiantes por la entidad y estos responden con aproximaciones sobre el tema. Las modalidades predominantes son la *oralidad* y *los gestos*. Sus metafunciones se describen a continuación desde la **perspectiva de los estudiantes**, quienes asumen la agentividad semiótica en esta etapa (Tabla 48):

Actuación de la audiencia			
Modo	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Construir la entidad semiótica desde el discurso previo de la audiencia.	Definir la entidad discursiva de manera colectiva por parte de la audiencia, mediante sus respuestas a las preguntas formuladas.	Modelar una caracterización inicial de la entidad para las etapas posteriores del género, con base en el discurso provisto por la audiencia.
Gestos	Asociar cargas afectivas y significados culturales a la entidad semiótica durante intercambio comunicativo.	Significar gestualmente el fenómeno discursivo, mediante expresiones faciales de la audiencia asociadas con la caracterización epistémica oral.	Organizar la construcción de la entidad semiótica en fases subsecuentes, de acuerdo con los significados gestuales que aporta la audiencia durante su descripción.
Medio semiótico asociado: Interacción cara a cara			

Tabla 48. Metafunciones para oralidad y gestos en la fase de conocimientos previos, en género *exposición docente*.

En cuanto a la *metafunción representacional*, la oralidad provee las intervenciones discursivas de los participantes, las cuales construyen una caracterización inicial sobre el fenómeno con base en su conocimiento discursivo. Los gestos asocian valores y aspectos culturales relevantes para la audiencia sobre la información provista, mediante expresiones faciales que amplían semióticamente el contenido discursivo.

Interpersonalmente, la oralidad construye de manera colectiva el fenómeno, a través de las respuestas de la audiencia a las preguntas formuladas y con base en la caracterización epistémica que esta propone durante el intercambio. Los gestos enriquecen la modelación conceptual a través de expresiones faciales, las cuales comunican actitudes subjetivas de los participantes sobre la entidad mientras esta se describe oralmente.

Respecto de la *metafunción textual*, la oralidad construye discursivamente una primera aproximación del fenómeno como "entidad semiótica", la cual se emplea como base epistémica por reelaborar en las etapas posteriores del género. Los gestos organizan la remodelación científica subsecuente de acuerdo con los significados gestuales que arroja la interacción y según el grado de familiaridad o desconocimiento que evidencian accionalmente los participantes.

8.2.2. Presentación del contenido

La presentación del contenido retoma la construcción del fenómeno elaborada en la etapa anterior y la reformula con los rasgos que provee el discurso científico. Modela el discurso provisto por la audiencia y construye una nueva entidad semiótica, autorizada por la comunidad científica (pág 169). Esta etapa se caracteriza por reunir la mayor variedad de modalidades, en comparación con las fases de *conocimientos previos y síntesis*. Por lo tanto, también evidencia la mayor complejidad semiótica, debido a la cantidad de metafunciones que convergen en función de un solo objetivo discursivo – modelar la entidad –.

La mediación pedagógica en esta fase es predominantemente magistral, por lo que la entidad semiótica se construye a través de la exposición teórica de la docente. Por esta razón, el gran número de modalidades que la caracteriza no responde a la presencia el *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), sino al uso de diferentes recursos de apoyo pedagógico y medios semióticos para modelar el fenómeno. Además, la escogencia de estos últimos no depende directamente del contenido discursivo o del género mismo, sino que responde a las decisiones de la docente como diseñadora, a los recursos gráficos o materiales que disponga o prefiera utilizar para significar la entidad.

Según las consideraciones anteriores, se identificaron distintos escenarios representación, cuyas modalidades varían según los recursos pedagógicos seleccionados. A continuación, se describen los modos y metafunciones identificados típicamente en la fase nuclear de *presentación del contenido*, de acuerdo con estos distintos casos de modelación anteriores. Su explicación se construye desde **la perspectiva de la docente**, quien asume la agentividad semiótica en esta fase.

8.2.2.1. Casos en que se emplean formas gráficas de representación para modelar la entidad semiótica en la pizarra

En este primer escenario, la docente domina el discurso científico sobre la entidad semiótica y procede a exponerlo a la audiencia con apoyo de una forma gráfica. Mientras explica oral y gestualmente, se desplaza al frente de la pizarra y escribe en algún tipo de esquema, los puntos de información a los que alude de manera oral y gestual. Al finalizar la interacción, la entidad semiótica se significa mediante la interacción de todas las modalidades en la construcción del gráfico de representación, que sintetiza el contenido.

Las modalidades asociadas son la *oralidad, la escritura, los gestos, el deslazamiento y los movimientos corporales*. Su empleo se relaciona con el uso de recursos gráficos para representar la entidad semiótica en la pizarra, los cuales pueden ser diagramas, cuadros, esquemas, listas de rasgos constitutivos, entre otros. Aquí, los modos se emplean para instanciar de forma escrita la información sobre el fenómeno, simultáneamente a su construcción verbal discursiva¹¹ A continuación, se explican las metafunciones que cumplen las modalidades en este contexto (Tabla 49):

¹¹ Para estudiar con más detalle la interacción entre estas modalidades y las formas gráficas, y la importancia semiótica de estas últimas en la representación de la entidad, remitirse al análisis del género exposición docente en clases de lengua (pág 428, clase 4, 15:47 – 22:47) y literatura (pág 466, clase 3, 08:33 – 14:53)

Actuación de la docente			
Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Representar científicamente el fenómeno como entidad discursiva, a partir de una caracterización de sus rasgos constituyentes.	Legitimar la figura de la docente, quien reconstruye la entidad semiótica desde el discurso científico y su autoridad epistémica.	Remodelar la entidad semiótica construida en la etapa genérica anterior, con los significados que autoriza la comunidad científica.
Gestos	Asociar cargas afectivas y significados culturales a la caracterización de la entidad, durante la explicación teórica.	Significar el fenómeno discursivo de forma gestual, mediante las expresiones faciales relacionadas con la entidad semiótica.	Integrar la entidad semiótica construida de forma oral, con los significados gestuales que asocia la docente durante el intercambio comunicativo.
Escritura	Fijar una lista de aspectos constituyentes de la entidad semiótica, que sintetiza su caracterización discursiva	Proveer a la audiencia una serie de rasgos específicos sobre la entidad semiótica, que representan la información científica más pertinente.	Reconstruir la caracterización discursiva de la entidad semiótica de forma sintética, mediante las formas gráficas de representación.
Desplazamiento	Marcar la relación y simultaneidad entre los modos semióticos empleados para instanciar el contenido discursivo, a través del recorrido por el espacio.	Conducir paulatinamente a la audiencia hacia segmentos específicos de las formas gráficas de representación donde se instancia el contenido discursivo.	Organizar la caracterización discursiva de la entidad semiótica de acuerdo con su disposición visual y espacial en las formas gráficas de representación.
Movimientos corporales	Instanciar la caracterización discursiva de la entidad semiótica de forma escrita.	Orientar la interpretación de la audiencia sobre la entidad semiótica, mediante referencias deícticas al diagrama durante la construcción del fenómeno.	Ensamblar los significados de la caracterización discursiva, con las formas gráficas escogidas y medios semióticos.
Medios semióticos asociados: interacción cara a cara, pizarra, cuerpo de la docente y espacio del aula			

Tabla 49. Metafunciones para oralidad, gestos, escritura, movimientos corporales y desplazamiento en la fase de presentación del contenido, en género *exposición docente*.

Respecto de la *metafunción representacional*, la oralidad construye discursivamente la entidad semiótica, mediante una definición conceptual de sus rasgos constituyentes y el detalle de caracterización teórica. Los gestos asocian cargas y valoraciones culturales a la explicación científica, las cuales enriquecen la entidad con nuevos matices de significado. La escritura resume el contenido discursivo en forma de una lista de aspectos fundamentales, que remiten la conceptualización oral y gestual sobre el fenómeno y la consolidan.

El desplazamiento integra las modalidades anteriores a través del recorrido por el espacio. Marca la relación de simultaneidad entre los modos empleados para *explicar* el contenido discursivo – oralidad y gestos – y el que se utiliza para *fijar* la caracterización verbal – la escritura –, a través de su realización sincrónica en el trayecto de la docente. Los movimientos corporales instancian de forma escrita los datos conceptuales anteriores en la representación gráfica, los cuales sintetizan la información teórica en concordancia con la exposición verbal.

Interpersonalmente, la oralidad legitima la autoridad epistémica de la docente, quien reconstruye la entidad semiótica de forma objetiva desde el discurso científico y sus conocimientos como experta en la disciplina. Los gestos significan el fenómeno desde una perspectiva más contextual, según las expresiones faciales de la profesora asocien actitudes, matices afectivos o sociales al contenido discursivo durante la modelación.

La escritura opera en función de la audiencia y extrae, del conjunto de rasgos descritos, la información científica más pertinente, la cual instancia en la forma gráfica para los participantes. El desplazamiento conduce paulatinamente a la audiencia hacia los segmentos específicos de este último, donde se construye de forma gradual el contenido discursivo. En este punto, los movimientos corporales modelan la interpretación de los participantes, según redactan el contenido o efectúan referencias deícticas al diagrama en correlación con la explicación oral del fenómeno.

En cuanto a *la metafunción textual*, cada modalidad opera textualmente sobre la otra con el objetivo completar, en conjunto, la modelación del fenómeno en la forma gráfica al finalizar la etapa. La oralidad retoma la conceptualización sobre la entidad discursiva realizada en la fase *de conocimientos previos*, la cual reelabora en la etapa actual,

según las necesidades de representación de la audiencia y el discurso de la comunidad científica. Los gestos operan sobre la modelación científica oral en la fase presente del género y la enriquecen con los significados accionales que añade la profesora al exponer del contenido discursivo.

Por su parte, la escritura instancia la caracterización *oral y gestual* de la entidad semiótica en las formas gráficas, donde la reconstruye de forma sistemática y concreta. El desplazamiento organiza la instanciación *escrita* del contenido según la disposición visual del diagrama, lo explica de acuerdo con el orden progresivo en que este se complete y la distribución para los datos que proponga. Los movimientos corporales integran la caracterización discursiva *oral y gestual* con el gráfico y en concordancia con el *desplazamiento*, al redactar puntualmente los significados en los medios físicos.

En conclusión, en este primer escenario, la oralidad y los gestos construyen la entidad semiótica en su forma más extensa y detallada mediante la caracterización discursiva; la escritura sintetiza gráficamente los significados y evoca la conceptualización de manera puntual, sin emplear una larga cadena de explicaciones. Este constituye un proceso de *transducción semiótica* (Kress, 2010), mediante el cual los significados orales y gestuales se reinterpretan al modo escrito según sus alcances de representación.

Estas tres modalidades se ensamblan entre sí y funcionan de manera conjunta, gracias al *desplazamiento y los movimientos corporales* como modos. Estos vinculan las modalidades que *explican* el contenido – oralidad y gestos – con la que *fija* la caracterización verbal – escritura –, a través de su realización simultánea y en sincronía con el recorrido por el espacio. Además, marcan la relación textual entre *modos y medios semióticos*, pues vinculan, progresivamente, los significados orales, gestuales y escritos con las superficies donde se instancian – la *interacción cara a cara y la pizarra*

8.2.2.2. Casos en que se remodelan significados escritos previamente para construir la entidad semiótica

En este segundo escenario, la docente explica de manera paulatina el contenido discursivo, para lo cual lee la información sobre la entidad semiótica que posee en un documento escrito o remite a anotaciones previas escritas en la pizarra. Durante la explicación, se desplaza por el espacio y mueve su cuerpo, en correspondencia con los rasgos que describe de forma verbal y gestual. Como resultado, al finalizar la interacción, la entidad semiótica se significa a través de una explicación magistral que reúne todas las modalidades anteriores.

En este escenario, los modos registrados son la *oralidad*, *los gestos*, *la escritura*, *el desplazamiento* y *los movimientos corporales*. Las dos primeras cumplen las mismas metafunciones que en el escenario anterior, por lo que el cuadro y su explicación pueden revisarse en el apartado previo (Tabla 49).

La *escritura* cumple metafunciones distintas a las anteriores, ya que no se utiliza con el fin de completar una forma gráfica de representación, sino que se relaciona con el uso de un material escrito, el cual se toma como guía para modelar la entidad y explicar sus rasgos constituyentes¹². O bien, su empleo se vincula con la existencia de un contenido escrito de una interacción anterior, que genera dudas sobre la entidad semiótica y se utiliza como el punto de partida para remodelar el fenómeno y suplir los vacíos conceptuales de la audiencia¹³.

Debido a los cambios funcionales en la escritura, el *desplazamiento* y *los movimientos corporales* desempeñan metafunciones diferentes, pues no se utilizan en apoyo a la primera para instanciar el contenido discursivo en el diagrama. En su lugar, cumplen el objetivo de representar, accionalmente, los significados creados durante la explicación verbal del fenómeno. A continuación, se explican las metafunciones que adoptan estas tres modalidades en este nuevo contexto (Tabla 50):

¹² Para estudiar con más detalle este tipo de interacción, revisar el análisis del género exposición docente en clases de lengua (pág 425, clase 4: 25:27 – 30:24) y literatura (pág 4641, clase 1: 08:33 – 14:53).

¹³ Para mayor información, revisar el análisis del género *exposición docente* clases de literatura (pág 460, clase 1. 05:30 – 05:45).

Actuación de la docente			
Modo	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
Escritura	Proveer el contenido discursivo a partir del cual se modela científicamente la entidad semiótica.	Orientar a la docente en la modelación discursiva del fenómeno, según la información científica disponible.	Conducir la construcción discursiva de la entidad en la etapa actual, según el contenido provisto en el material de apoyo.
Desplazamiento	Marcar la relación y simultaneidad entre los modos semióticos empleados para caracterizar la entidad semiótica, a través del recorrido por el espacio.	Agentivizar a todos los miembros de la audiencia en la representación de la entidad, mediante el recorrido espacial que incluye a todos los participantes.	Integrar los significados instanciados durante la caracterización discursiva, en el espacio del aula como medio semiótico de representación.
Movimientos corporales	Modelar la caracterización de la entidad semiótica de forma accional, través de los movimientos del cuerpo asociados con el contenido discursivo.	Orientar la interpretación de la audiencia sobre la entidad semiótica, mediante movimientos específicos durante la caracterización del fenómeno.	Vincular la caracterización discursiva de la entidad semiótica con el texto escrito que funciona como base para su representación.
Medios semióticos asociados: interacción cara a cara, documentos con información teórica			

Tabla 50. Metafunciones para la escritura, movimientos corporales y desplazamiento en la fase de presentación del contenido, en género *exposición docente*.

Respecto de la *metafunción representacional*, la escritura provee el contenido teórico – conceptual sobre la entidad semiótica, que se emplea como base discursiva para la modelación del fenómeno. El desplazamiento vincula la exposición oral de la entidad con los significados del texto escrito, al modelar el contenido discursivo del documento en sincronía con la explicación verbal y el recorrido por el espacio. Los movimientos corporales ilustran de forma física puntos específicos de la información y representan accionalmente matices de significado durante la exposición teórica.

Interpersonalmente, la escritura orienta la modelación epistémica de la docente, según el discurso científico disponible y los aspectos que este defina como relevantes para la descripción del fenómeno. El desplazamiento confiere unidad semiótica a los miembros la audiencia, pues involucra a todos los participantes en la representación de la entidad

a través del recorrido equitativo, general por el espacio del aula. Los movimientos corporales modelan el proceso de interpretación de la audiencia, según la representación corporal del fenómeno de la docente enfatice o ilustre de forma particular ciertos los aspectos del contenido discursivo.

En cuanto a la metafunción *textual*, la escritura organiza la construcción científica de la entidad a lo interno del género, según la progresión y los datos provistos en el material de apoyo. El desplazamiento establece relaciones entre el discurso y el contexto físico de instanciación, ya que ensambla la caracterización verbal con el espacio general del aula donde se instancian los significados. Los movimientos corporales vinculan textualmente modos y medios, pues refieren deícticamente al texto escrito durante la explicación oral teórica y el recorrido. Así, integran la descripción de la entidad con el material y espacio que se emplean para representarla.

8.2.2.3. Casos en que se emplean ilustraciones como recursos de apoyo

La imagen como modo se instanció una única vez en este género (pág 434, clase 5, 00:08 – 02:33). Tuvo el propósito de caracterizar las variedades del español de América a través del uso de un atlas lingüístico de Centroamérica como *medio semiótico*¹⁴ Su presencia se debe exclusivamente al uso de un mapa como recurso pedagógico para la representación. Por este motivo, no se considera en correlación con el género exposición docente, sino respuesta a la decisión de emplear – en esta sola ocasión y para este contenido específico – dicho recurso gráfico.

En este escenario, las modalidades predominantes son *oralidad, los gestos, movimientos corporales, el desplazamiento y la imagen*. Las cuatro primeras cumplen las mismas metafunciones que en apartado anterior, por lo que el cuadro y su explicación pueden revisarse arriba (Tabla 50). La imagen cumple sus propias funciones, las cuales se explican a continuación (Tabla 51):

¹⁴ Para estudiar con más detalle la interacción entre estas modalidades y el mapa, y sus implicaciones en la representación del discurso, remitirse al análisis del género exposición docente en clases de lengua (pág 434, clase 5, 00:08 – 02:33).

Actuación de la docente			
Modo	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
Imagen	Concretar en un espacio ilustrado los significados instanciados durante la modelación conceptual de la entidad semiótica.	Ubicar geográficamente a la audiencia en el medio de representación, de manera que pueda visualizar de forma tangible la información teórica.	Asociar la caracterización discursiva del fenómeno con los medios de representación semiótica convencionales escogidos para representarla.
Medios semióticos asociados: interacción cara a cara, imágenes o ilustraciones			

Tabla 51 Metafunciones para la imagen en la fase de presentación del contenido, en género *exposición docente*.

En cuanto la *metafunción representacional*, la imagen concreta en un espacio ilustrado la modelación conceptual del fenómeno, por lo que redefine, materialmente, los significados construidos sobre la entidad semiótica. *Interpersonalmente*, ubica a la audiencia en espacios geográficos claramente definidos, de manera que acerca, en términos concretos y palpables el contenido discursivo, para los participantes. Respecto de la *metafunción textual*, la imagen vincula la caracterización verbal del fenómeno con los recursos científicos y convencionales que se emplean para representarlo, dentro de la disciplina a la que corresponde. Así, integra armoniosamente el contenido discursivo con los recursos culturales disponibles y el medio de instanciación.

8.2.3. Síntesis

La etapa de *síntesis* consolida la modelación de la entidad realizada en la fase anterior, mediante un resumen de su caracterización científica por parte de la audiencia. De esta forma, concluye la construcción del fenómeno y afianza el proceso de conceptualización elaborado en las etapas anteriores (pág 169).

Esta fase se instancia mediante la estructura de *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), a través de la cual la docente pregunta a los estudiantes por aspectos específicos sobre el fenómeno y estos responden recapitulando, desde su perspectiva, sus rasgos fundamentales constitutivos. Debido a esta actividad, las modalidades predominantes son la *oralidad* y *los gestos*, las cuales coinciden con la fase de *conocimientos previos*.

A diferencia de esta última etapa, la *síntesis* se caracteriza por un matiz evaluativo, ya que los estudiantes deben evidenciar el dominio del contenido sobre la entidad semiótica en respuesta a las preguntas de la profesora. Pedagógicamente, este procedimiento "garantizaría" el aprendizaje de los conocimientos modelados en la fase nuclear del género, según el grado de precisión con el que la audiencia es capaz de resumir el fenómeno. La docente analiza las respuestas de los estudiantes, determina su grado de (des)conocimiento y la validez científica de sus intervenciones.

Debido al propósito de evaluación, si bien las modalidades de esta etapa concuerdan con la fase de *conocimientos previos*, sus metafunciones coinciden en gran medida con las de la etapa final de los géneros procedimentales *trabajo los estudiantes* y *revisión* (Tabla 41 & Tabla 42). La única diferencia radica en el contenido discursivo, pues en estas últimas la audiencia provee resultados propios, generados al resolver prácticas de reelaboración discursiva en la fase nuclear previa o en géneros anteriores. En contraste, en la *síntesis* de la *exposición docente*, reformula el contenido discursivo sobre la entidad semiótica, tal cual fue expuesto por la docente en la fase nuclear inmediatamente anterior.

Considerando estas diferencias, los modos y funciones se dividen según cada participante y el papel que asume en la evaluación o síntesis del discurso. Las modalidades y metafunciones para la **actuación de la docente** son iguales a las

descritas para los géneros procedimentales. Por lo tanto, el cuadro y la explicación teórica se pueden revisar en el apartado **últimas fases genéricas** (Tabla 42).

El cuadro de la actuación de los estudiantes se reelabora a continuación y sus metafunciones se ajustan de acuerdo con las características discursivas de la fase de síntesis (Tabla 52).

Actuación de la audiencia			
Metafunciones			
Modo	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Reelaborar de forma concisa la entidad semiótica, mediante una síntesis de su caracterización discursiva.	Significar la entidad semiótica desde la perspectiva de la audiencia, mediante su reinterpretación sobre el contenido discursivo.	Consolidar la caracterización semiótica sobre la entidad discursiva elaborada en la etapa anterior, mediante una interacción dialógica que integra todos los significados.
Gestos	Asociar cargas afectivas y significados culturales a la entidad semiótica durante la recapitulación de sus rasgos.	Significar gestualmente el fenómeno discursivo, mediante expresiones faciales asociadas con la síntesis oral de los participantes.	Enlazar el contenido discursivo con su interpretación verbal, mediante los vínculos gestuales entre ambos durante la reinterpretación del fenómeno.

Tabla 52. Metafunciones para la oralidad y los gestos en la fase de síntesis, en género *exposición docente*. Perspectiva de la audiencia.

En cuanto la *función representacional*, la oralidad reconstruye la entidad semiótica de forma sintética, mediante una recapitulación de sus rasgos fundamentales y de la caracterización científica. Los gestos significan culturalmente el contenido discursivo, al asociar cargas afectivas y valoraciones personales de la audiencia durante la reconstrucción del fenómeno.

Interpersonalmente, la oralidad interpreta de forma colectiva la entidad semiótica, al integrar las múltiples intervenciones de los participantes y sus propuestas de caracterización del fenómeno. Los gestos afianzan la agentividad semiótica de los miembros, a través de expresiones faciales asociadas con los significados y que modelan accionalmente el contenido discursivo desde su perspectiva.

En cuanto a la *metafunción textual*, la oralidad retoma la modelación discursiva de la fase anterior y la emplea en función de la etapa presente, como contenido a partir del cual se detalla conceptualmente la entidad semiótica. Así, verifica la construcción del fenómeno en la fase final del género. Los gestos establecen vínculos intermodales en la etapa actual, ya que articulan el discurso científico sobre el fenómeno con la síntesis verbal de sus rasgos, mediante las expresiones que aportan los participantes al enunciar su descripción.

8.2.3.1. Modalidades opcionales en la fase de síntesis

La presencia de la *escritura, movimientos corporales y desplazamiento* en esta fase no es típica del género, sino que responde a su uso en la etapa anterior. Modalmente, la síntesis está en estrecha relación con la fase nuclear, en el sentido de que las modalidades empleadas en la *presentación del contenido* podrían figurar en esta última fase, con el fin de conservar la cohesión y coherencia en la construcción discursiva entre las distintas etapas. Esta regularidad guarda el propósito de respetar las formas gráficas de representación, los recursos pedagógicos y medios semióticos empleados, inicialmente para exponer la entidad, al cerrar ahora la modelación del fenómeno.

Debido a esta relación, las modalidades en este apartado se explican según los dos distintos escenarios de representación descritos anteriormente: 1. Casos en que se utilizaron formas gráficas de representación para modelar la entidad semiótica (pág 224) y 2. Casos en que se modelan significados escritos previamente para construir la entidad (pág 228). El tercer escenario de uso de ilustraciones no se describe, ya que este género no instanció una etapa de síntesis¹⁵

En la fase de *síntesis*, la **docente asume la agentividad semiótica**, con el propósito de guiar la recapitulación de la entidad desde su autoridad epistémica y comunicar a la audiencia la validez científica de sus propuestas discursivas. Por esta razón, las metafunciones de los modos se explican **desde su perspectiva**.

¹⁵ Ver análisis del género exposición docente en clases de lengua (pág 434, clase 5. 00:08 – 02:33).

8.2.3.1.1. Casos en que se utilizaron *formas gráficas de representación* para modelar la entidad semiótica

En este primer escenario de síntesis, la profesora retoma el contenido discursivo anotado en la forma gráfica de representación y lo recapitula de forma general para la audiencia, para lo cual remite oral y deícticamente de forma constante al diagrama durante la síntesis teórica. Las modalidades asociadas y sus metafunciones se describen a continuación (Tabla 53):

Actuación de la docente			
Modo	Metafunciones		
	Representacional	Interpersonal	Textual
Oralidad	Reconstruir de forma breve y panorámica la entidad discursiva mediante una recapitulación de los rasgos fundamentales.	Legitimar la autoridad epistémica de la docente, quien condensa para la audiencia la construcción científica de la entidad semiótica.	Consolidar la caracterización de la entidad semiótica construida en la etapa genérica anterior, mediante una revisión general del discurso científico.
Gestos	Asociar cargas afectivas y significados culturales a la entidad semiótica durante la recapitulación de sus rasgos.	Llamar la atención sobre aspectos específicos sobre la entidad semiótica durante recapitulación discursiva.	Vincular la síntesis verbal de la entidad con el contenido escrito, mediante los gestos que representan la caracterización discursiva
Escritura	Representar el contenido discursivo de forma breve y panorámica, mediante las formas de gráficas de representación ya completas.	Proveer a la audiencia una lista de aspectos fundamentales sobre la entidad semiótica, que consolidan su conceptualización teórica.	Conducir la síntesis discursiva de la entidad en la etapa actual, según el contenido de la forma gráfica de representación.
Desplazamiento	Marcar la relación y simultaneidad entre los modos empleados para sintetizar la entidad semiótica, a través del recorrido por el espacio.	Conducir paulatinamente a la audiencia hacia los segmentos de las formas gráficas donde se sintetiza el contenido, durante la recapitulación.	Organizar la síntesis de la entidad semiótica, según su representación visual y espacial en las formas gráficas.
Movimientos corporales	Modelar la caracterización de la entidad semiótica de forma accional, través de movimientos asociados con el contenido discursivo.	Orientar la interpretación de la audiencia sobre la entidad semiótica, mediante referencias deícticas al diagrama durante la síntesis del fenómeno.	Integrar la caracterización discursiva de la entidad semiótica con el contenido escrito que funciona como base para su representación.

Tabla 53. Metafunciones para la oralidad, gestos, escritura, desplazamiento y movimientos corporales en la fase de síntesis, en género *exposición docente*. Perspectiva de la docente.

Respecto de la *metafunción representacional*, la oralidad reinterpreta de forma breve la caracterización de la entidad semiótica, mediante una recapitulación de los rasgos fundamentales en correlación con la forma gráfica. Los gestos asocian cargas afectivas y valoraciones culturales a la explicación, a través de las expresiones faciales que modelan la síntesis del contenido. La escritura reúne la caracterización de la entidad semiótica de manera breve y panorámica en la forma gráfica de representación ya completa, la cual se toma como punto discursivo de partida para para la síntesis verbal.

El desplazamiento marca la relación conceptual entre los modos que sintetizan la entidad semiótica, pues vincula los significados que producen oralidad, gestos y escritura de forma simultánea, a través del recorrido por el espacio. Los movimientos corporales significan de forma accional el fenómeno, según se empleen para ilustrar físicamente puntos específicos de la información teórica.

Interpersonalmente, la oralidad legitima la autoridad epistémica de la docente, quien condensa el contenido discursivo en su forma más elemental y significativa para la audiencia. Los gestos llaman la atención sobre aspectos discursivos específicos de la información, por lo que orienta la interpretación de la audiencia durante la síntesis. La escritura aclara para la audiencia la síntesis teórica con base en la información expuesta en el diagrama y las relaciones que establece entre los significados escritos.

Por su parte, el desplazamiento conduce paulatinamente a la audiencia hacia los segmentos específicos de las formas gráficas, donde se sintetiza el contenido discursivo. Aquí, los movimientos corporales efectúan referencias deícticas a la información, que guían a la audiencia en la interpretación gráfico - visual del fenómeno y vinculan el diagrama con el contenido discursivo que se recapitula.

En cuanto a la *metafunción textual*, las modalidades se enlazan una con otra, en cadena, con el objetivo de considerar todos los aspectos del diagrama al recapitular la entidad. La oralidad retoma el discurso científico de la fase nuclear anterior, el cual repasa de forma general, con el objetivo de definir conceptualmente de la entidad discursiva. Los gestos asocian la síntesis oral con el contenido escrito del diagrama, la representación accional de los significados del diagrama durante la recapitulación.

La escritura organiza discursivamente la síntesis a lo interno del género, según el contenido provisto en la forma gráfica y las relaciones discursivas que este representa. El desplazamiento *relaciona* el contenido de la síntesis y *las formas gráficas*, ya que organiza la explicación en concordancia con la disposición visual de los significados. Finalmente, Los movimientos corporales *integran* la síntesis verbal y *el contenido escrito* que le sirve como base, pues remite concretamente a los aspectos rectados mientras los explica.

8.2.3.1.2. Casos en que se modelan significados escritos previamente para construir la entidad semiótica

En este segundo escenario, la docente sintetiza el contenido teórico mediante el empleo del *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), a través del cual pregunta a las estudiantes sobre la información expuesta. Si bien la escritura constituyó un modo relevante en la *presentación del contenido*, en esta etapa final, la profesora no lee la información sobre la entidad semiótica desde un documento, sino que la interacción es puramente dialógica. Por esta razón, la escritura como modo está ausente.

Al no recurrir al modo escrito, las modalidades predominantes en este escenario son la *oralidad* y *los gestos* las cuales se relacionan con el empleo del *diálogo tripartito* (Lemke, 1990) como estructura de actividad. Sus metafunciones se describieron al inicio del apartado de síntesis, como modalidades típicas para cerrar la exposición. Por lo tanto, su cuadro y exposición semiótica pueden revisarse en este punto (Tabla 52).

8.3. Hallazgos más importantes

La Tabla 54 sintetiza las modalidades que caracterizan cada etapa genérica, según se describieron en los apartados anteriores. A su vez, provee una panorámica visual de cada modo, el total de fases y géneros en los que se registra.

Tipo de género	Género	Etapa	Modos				
			Oralidad	Escritura	Gestos	Movimientos corporales	Desplazamiento
Procedimental ¹⁶	Trabajo de los estudiantes	Instrucciones	x		X		
		Organización				x	x
		Trabajo de mesa		x			
		Revisión ¹⁷	x	x	X		
	Revisión	Instrucciones	x		X		
		Organización				x	x
		Trabajo grupal		x			
		Verificación del trabajo en grupo ²	x	x	x		
	Lectura en conjunto	Instrucciones	x		x		
		Organización	x		x	x	x
		Lectura grupal	x	x	x		
		Valoración personal	x		x		
	Entrevista escolar	Instrucciones	x		x		
		Sugerencias	x		x	x ¹⁸	
		Redacción de preguntas		x			
		Diálogo con el entrevistado ¹⁹	x	x	x	x	

¹⁶ Las modalidades señaladas como típicas en los núcleos de los géneros procedimentales se describen desde la perspectiva de la audiencia (pág 204).

¹⁷ En estas etapas, las modalidades mencionadas cumplen metafunciones distintas según correspondan a la actuación de la audiencia o de la docente (pág 209).

¹⁸ Los movimientos corporales en esta fase están presentes exclusivamente en el caso de la entrevista diferida (pág 203).

¹⁹ En esta fase, las modalidades indicadas se describen desde la perspectiva de la audiencia. Además de esta variable, oralidad y escritura se registran como modos comunes al género entrevista escolar. (Tabla 43, pág 214) Los gestos están presentes exclusivamente en el caso de la entrevista presencial (Tabla 45, pág 217) y los movimientos corporales se suman a estos últimos en la entrevista diferida (Tabla 46, pág 218).

Informativo	Exposición docente	Conocimientos previos ²⁰	*		*		
		Presentación del contenido ²¹					
		Síntesis ²²					

Tabla 54. Síntesis de modos registrados según etapas genéricas.

La tabla anterior (Tabla 54) posee la limitación de indicar únicamente la presencia de los modos en ciertas etapas de los géneros y no sintetizar las metafunciones dentro de cada fase. Como se explicó al inicio de este capítulo – y evidencian los mismos datos de esta visualización –, esta es una tarea que rebasa los resultados de este estudio. Según los hallazgos, no es posible asociar metafunciones inherentes y universales a los modos, sino que estas se encuentran en estricta relación con la naturaleza discursiva, rasgos interpersonales y semióticos de cada etapa de los géneros.

Por este motivo, para observar las metafunciones específicas de las modalidades, es necesario remitirse a los cuadros en los apartados anteriores, que explican de manera exhaustiva los significados ideacionales, interpersonales y textuales que cumple cada modo dentro de cada fase. La Tabla 54 permite constatar que, en efecto, existen modalidades recurrentes en diversas etapas y diferentes géneros, no obstante, las metafunciones que cumplen son siempre distintas y particulares para cada fase.

²⁰ Las modalidades señaladas como típicas en esta fase se describen desde la perspectiva de la audiencia (pág 221).

²¹ En esta fase, las modalidades indicadas se describen desde la perspectiva de la docente. Además, si bien aparecen como recurrentes todos los modos, estos en realidad se ensamblan en tres escenarios distintos, los cuales varían según los recursos pedagógicos seleccionados (pág 223).

²² En la etapa de síntesis, las modalidades indicadas cumplen metafunciones distintas según correspondan a la actuación de la audiencia o de la docente. Además, los modos varían en relación con el hecho de si fueron empleados o no en la fase nuclear de presentación del contenido (pág 232).

9. Capítulo III. Actos semióticos

El hallazgo más relevante en este apartado sugiere la predominancia de ciertos actos semióticos, cuya especificidad y recurrencia no se asocia con el contenido discursivo, sino con las etapas del género en que se insertan. Es decir, los actos se relacionan con las fases que los *enmarcan* (Kress, 2010) y responden a las metafunciones semióticas de estas últimas. La mera naturaleza del contenido discursivo – sea de lengua o literatura – no presupone la realización de ciertos actos, sino que las etapas de los géneros influyen en la ejecución de estos últimos, según les correspondan estructural y funcionalmente.

La presencia de actos relacionados está en concordancia y – aún más – refuerza la caracterización semiótica de los géneros y sus etapas (Capítulo 1), ya que las fases transcritas evidencian las funciones identificadas para cada patrón local de significados. Además, la combinación modal corresponde con aquella identificada típicamente para dicha fase y cada uno de los modos despliegan las metafunciones asociadas, en el acto semiótico (Capítulo 2).

En la etapa de *instrucciones*, predominan los actos semióticos *interactivos directivos conminatorios*, los cuales se emplean para dirigir la secuencia de actividades y conducir la actuación de la audiencia en los procedimientos. Esta función está relacionada con las metafunciones de la etapa, la cual se encarga de definir el procedimiento y modelar la secuencia de actividades que se efectúa en el género (pág 190).

En las fases de *conocimientos previos* y *presentación del contenido*, prevalecen los actos *interactivos directivos interrogativos* y *comunicacionales asertivos aseverativos*. Estos se utilizan para modelar científicamente la entidad semiótica en relación con las intervenciones discursivas de la audiencia. Por lo tanto, su presencia y combinación modal está influida por la estructura de actividad del *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), la cual se emplea típicamente en el género *exposición docente* para construir el fenómeno mediante preguntas y respuestas (pág 221 & 223).

De acuerdo con estos resultados, la fuerza ilocucionaria de los actos no solo responde directamente a las metafunciones semióticas de la etapa que lo enmarca (Kress, 2010), sino que constituye, de hecho, una extensión de estas últimas. El acto semiótico manifiesta, simultáneamente, la metafunción prototípica de su fase y las metafunciones

identificadas para los modos que lo constituyen. En consecuencia, estas últimas encuentran – en los actos que los instancian – una realización concreta.

Además de los tres actos predominantes anteriores, se identificaron otros que se emplean de manera indistinta, tanto para la fase de *instrucciones* como para las dos etapas de la *exposición docente*, y en ambos tipos de contenidos curriculares. Esta gran variabilidad no permite relacionarlos con un género o discurso en específico, sino que requirió describirlos de forma general, como parte de las interacciones registradas. A continuación, se enlistan todos los actos semióticos identificados en las tres fases transcritas²³ - incluyendo los tres tipos mencionados previamente –:

Tipos de actos semióticos registrados en transcripciones	
Comunicacionales	Interactivos
1. Comunicacional asertivo aseverativo 2. Comunicacional asertivo confirmativo 3. Comunicacional asertivo descriptivo	1. Interactivo asertivo argumentativo 2. Interactivo asertivo distintivo 3. Interactivo asertivo responsivo 4. Interactivo directivo admonitorio 5. Interactivo directivo conminatorio 6. Interactivo directivo interrogativo 7. Interactivo directivo prohibitivo 8. Interactivo expresivo negativo inculpatorio 9. Interactivo expresivo positivo asentivo

Tabla 55. Tipos de actos registrados en transcripciones.

²³ Esta clasificación no tomó en cuenta la cantidad de realizaciones, debido a que un mismo acto semiótico se analizó en distintos momentos, bajo escenarios de instanciación diferentes. Es decir, los resultados de este capítulo priorizaron el análisis multimodal de los actos según distintas categorías de realización, antes contabilizarlos por su frecuencia y correspondencia con un discurso o género específico.

El tercer hallazgo relevante sugiere la predominancia de actos semióticos *interactivos* en ambas fases (Tabla 55), precisamente, porque buscan incidir en la actuación de la audiencia – *instrucciones* – o construir la entidad discursiva mediante el intercambio comunicativo entre los participantes – *conocimientos previos y presentación del contenido* –. El efecto perlocucionario busca desencadenar una secuencia de actividades por parte de los participantes a o una respuesta específica a las intervenciones de la docente, con el fin de definir conceptualmente la entidad semiótica.

Finamente, los distintos actos semióticos evidenciaron tres posibles escenarios modales de instanciación, independientemente del contenido discursivo y del tipo de etapa. Es decir, tanto para clases de lengua como para literatura, y en las tres fases transcritas, las modalidades se articulan en forma de actos de las siguientes tres maneras:

1. Todas las modalidades están en función de un mismo acto semiótico. Es decir, tanto modos como sus metafunciones coinciden al servicio de este último.
2. En un mismo lapso de instanciación, las modalidades articuladas en un ensamble multimodal efectúan actos semióticos distintos.
3. Dentro de un mismo acto semiótico, existen sutiles variaciones en la configuración de los modos, que generan cambios en el significado, mas no llegan a crear actos semióticos diferentes.

En la transcripción, estos últimos actos (3) se segmentaron de forma más minuciosa temporalmente, con el fin de evidenciar las variaciones en los modos. No obstante, al observar su clasificación, se evidencia que corresponden al mismo acto semiótico mediante el sombreado de los recuadros (pág 126).

A continuación, se explicarán con detalle los actos semióticos identificados, según los tres escenarios de instanciación semiótica. Cada apartado indica la etapa en la que ocurre el acto semiótico y el tipo de contenido curricular que modela, con el fin de contextualizar su instanciación y mostrar su gran flexibilidad para insertarse en diferentes interacciones. Luego, se explican la función discursiva que cumple el acto y las particularidades modales que despliega.

9.1. Coincidencia de modalidades en función de un mismo acto semiótico

La especificidad de los actos semióticos ubicados en esta categoría consiste en que todas las modalidades articuladas se utilizan para el mismo propósito funcional – es decir, ejecutan el mismo acto semiótico –. Este escenario corresponde a la instanciación más común de un acto, en la cual las metafunciones de los modos convergen al servicio de la misma fuerza ilocucionaria.

Esta categoría fue la que registró la mayor cantidad de actos semióticos y la mayor variación según su clasificación taxonomía (Searle, 1995a). Cada tipo registrado evidenció particularidades en la articulación modal, las cuales sumaron significados distintos a la fuerza ilocucionaria modulada inicialmente.

A continuación, se presentan todos los tipos de actos identificados en esta categoría. Los resultados indican el género y contenido curricular en que se insertan, las funciones discursivas que cumplen los según en respuesta a estos dos aspectos anteriores y las particularidades modales que los caracterizan.

9.1.1. Actos comunicacionales asertivos aseverativos

Este tipo de actos se registró para ambos tipos de contenidos curriculares, en la fase de *instrucciones* de lengua y, exclusivamente, en la etapa de *presentación del contenido* en literatura. En esta última, se registró una **asociación** importante entre los actos **comunicacionales asertivos aseverativos** y la **escritura como modo semiótico**²⁴. El vínculo se asocia con la etapa del *resolver luego* que precede el género *exposición docente*, mediante la cual la docente anota en la pizarra una lista de criterios que deben abordar los estudiantes para confeccionar un panfleto sobre el texto literario.

La presencia de *actos comunicacionales asertivos aseverativos* se asocia con a la función semiótica y estructural de la *presentación del contenido*, ya que conceptualiza aspectos del discurso que se consideran necesarios para ejecutar de manera óptima un procedimiento posterior y que no domina la audiencia. Discursivamente, este tipo de

²⁴ En total, se registraron los siguientes actos de este tipo en clases de literatura: pág 491, 08:02, 08:06, 08:07; pág 496, 08:50, 09:02; pág 498, 09:25, 09:26; pág 499, 09:31.

actos tiene como objetivo proveer información relevante, que desconocen los participantes, y que se considera pertinente para efectuar el procedimiento.

Modalmente, la escritura responde a este propósito operacional y establece una conceptualización sobre el género literario y sus características. Así, se utiliza para completar la lista de aspectos de análisis en la pizarra, establecer la definición del género literario, sus características y el tema del texto (Tabla 56).

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANT E	Medios	Acto semiótico		Clase
08:50		– escribe en la pizarra, rostro inclinado, cuerpo de medio lado –	Los estudiantes conversan	Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: pocos personajes	Comunicación al	Asertivo aseverativo	Literatura

Tabla 56. Actos comunicacionales asertivos aseverativos en la etapa presentación del contenido, en clases de literatura.

En clases de lengua, en la fase de instrucciones, no existe una asociación entre el acto comunicacional asertivo aseverativo y la escritura. En su lugar, este se vincula con la oralidad y los gestos, los cuales se definieron, precisamente, como modos típicos para esta fase (pág 190).

En contraste con el acto anterior (Tabla 56), la escritura se emplea de forma más circunstancial. Al iniciar la clase, la docente escribió el título “El español de Costa Rica” en la pizarra. Luego, al efectuar el acto, su mirada remitió primero al texto escrito (Tabla 57. 00:55)²⁵ antes de mencionarlo de forma oral. Así, la escritura anticipó el eje temático de la lección para la audiencia, y la oralidad y los gestos se articularon con posteriormente este contenido discursivo, al establecer el contacto verbal y visual con los participantes (Tabla 57. 00:56)

²⁵ Este acto también se puede clasificar dentro de la tercera categoría 9.3 (pág 287), pues los dos segmentos instancian el mismo contenido proposicional y poseen la misma fuerza ilocucionaria. Sin embargo, constituye el único acto comunicacional asertivo aseverativo en las clases de lengua, por lo que se explica en este apartado y se detallan sus características modales.



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
00:55		El tema del día de hoy – mirada a pizarra, manos en celular –		Interacción cara a cara, pizarra, celular Escritura en la pizarra: "El español de Costa Rica"	Comunicacional	Asertivo aseverativo	Lengua
00:56		es el español de Costa Rica – mirada a estudiantes, barbilla arriba, manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Comunicacional	Asertivo aseverativo	Lengua

Tabla 57. Actos comunicacionales asertivos aseverativos en la fase de instrucciones, en clases de lengua.

La presencia de *actos comunicacionales asertivos aseverativos* no es típica ni la más frecuente en las *instrucciones*, las cuales se caracterizan por emplear *actos interactivos directivos conminatorios*, con el objetivo de orientar la secuencia de actividades. Su instanciación se explica debido a que la profesora requiere delimitar el contenido curricular para la audiencia, previamente a la ejecución de los procedimientos. De esta forma, en términos discursivos, el ensamble cumple el objetivo de anticipar el discurso por representar durante el género, mediante la articulación de oralidad, gestos y escritura.

9.1.2. Actos interactivos confirmativos y expresivos positivos asentivos

9.1.2.1. Instancias asociadas y modalmente no características

Este tipo de actos se registró para ambos tipos de contenidos curriculares, en las tres fases transcritas. En clases de **literatura**, exclusivamente en la etapa de *presentación del contenido*, se registró una **asociación** importante entre actos **interactivos asertivos confirmativos e interactivos expresivos positivos asentivos**²⁶, en este orden de instanciación.

La realización secuencial de estos dos actos se debe al empleo del *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), mediante el cual la docente pregunta al grupo de alumnos por las características del género literario y aspectos temáticos sobre el texto, y estos formulan sus respuestas. Al contestar, la profesora emplea el acto confirmativo para validar la proposición de los alumnos (pág 490, 08:01) o reformularla en términos más exactos (pág 494, 08:36, Tabla 58. 09:22). Luego, felicita a los estudiantes por su intervención, al mismo tiempo que se dispone a escribir la información ya aprobada en la pizarra.

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
09:22		Muerte – se gira de frente hacia la pizarra, manos detrás de la espalda		Interacción cara a cara	Interactivo	Asertivo confirmativo	Literatura

²⁶ En total, se registraron tres asociaciones de este tipo en la *presentación del contenido* en clases de literatura, con los objetivos de: 1. Determinar el género literario (pág 490, 08:01), 2. Establecer la extensión típica de un cuento (pág 494, 08:36 – 08:37) y 3. Definir el eje temático del texto estudiado (pág 498, 09:22 – 09:23).

09:23		<p>Muy bien</p> <p>– de espaldas a los estudiantes, se desplaza hacia la pizarra –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Expresivo positivo asentivo	Literatura
-------	---	--	--	-------------------------	-------------	-----------------------------	------------

Tabla 58. Asociación entre actos interactivos confirmativos y expresivos positivos asentivos en género exposición docente, en clases de literatura.

En términos modales, en las tres ocasiones registradas, los actos muestran la particularidad de realizarse principalmente de forma oral y de espaldas a los alumnos. Esta configuración modal no se consideró como la más característica, ya que tanto la confirmación discursiva como la felicitación cortan la comunicación directa con la audiencia.

Además, el asentimiento no tiene un correlato gestual, sino que la postura, movimiento corporal y desplazamiento destacan como los modos principales. Estos últimos no se emplean para corroborar la respuesta o halagar a los alumnos, sino en función de *acto asertivo aseverativo posterior*²⁷, mediante el cual la docente completa la lista de puntos de análisis del texto literario en la pizarra.

Esta realización atípica de los actos se debe a la etapa del género – *presentación del contenido* –, el uso de una forma gráfica y el medio semiótico. La exposición docente está en función de un género de *trabajo de los estudiantes* previo, donde se solicita a los alumnos elaborar un panfleto sobre el texto literario. La docente entonces prioriza el hecho de voltearse y movilizarse de espaldas para anotar los aspectos de análisis discursivo en la pizarra, pues de esta aclaración depende la correcta ejecución del *trabajo de los estudiantes*.

²⁷ En las tres instanciaciones, posteriormente a la confirmación y al asentimiento, la docente instancia actos asertivos aseverativos (pág 491, 08:02; pág 495, 08:38; pág 498, 09:25), mediante los cuales anota en la pizarra las características del texto, ya aprobadas por su persona, como parte de la lista de criterios por desarrollar en el panfleto.

9.1.2.2. Instancias no asociadas y modalmente no características

Se registraron otras instancias de actos *interactivos asertivos confirmativos*, que no se encuentran en asociación *interactivos expresivos positivos asentivos*, sin embargo, muestran particularidades similares a las realizaciones anteriores. En estos casos, tras la respuesta de los alumnos, la docente no efectúa una corrección oral, gestual o corporal a la intervención. Más bien, continua el acto *comunicacional asertivo aseverativo anterior* (Tabla 59. 08:38 – 08:41. Ver sombreado) o se dispone a retomar este último (pág 495, 08:45 – 08:48) y anotar en la pizarra la característica, inmediatamente después de la respuesta de la audiencia.


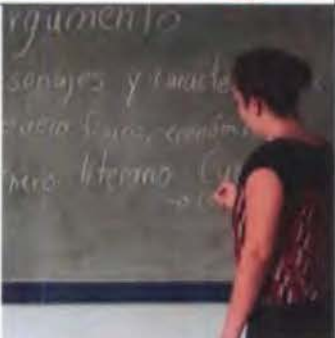
Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
08:38		Tienen muchos personajes o pocos personajes – escribe en la pizarra, cuerpo de medio lado –		Pizarra, tiza Anota viñeta en la pizarra	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo	Literatura
					Comunicacional	Escritura: Aserivo aseverativo	
08:41		– escribe en la pizarra, cuerpo de medio lado –	Estudiantes en coro: pocos	Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: cor	Interactivo	Ausencia de oralidad: Aserivo asentivo	Literatura
					Comunicacional	Escritura: Aserivo aseverativo	

Tabla 59. Instanciación no característica de actos interactivos confirmativos en fase de presentación del contenido, en clases de literatura.

En estos casos, la ausencia de una corrección oral, gestual o corporal sugiere la evaluación positiva de la respuesta. Es decir, comunica la validación del contenido discursivo y, por lo tanto, instancia los actos *interactivos asertivos confirmativos*. Estos últimos se interpretan por un proceso de inferencia, mediante el cual la continuación de un acto *comunicacional asertivo aseverativo anterior* se asume como la prueba de la *confirmación*.

Al igual que en los tres casos asociados anteriores, esta última configuración modal no se consideró característica. Si bien el acto no sucede completamente de espaldas (Tabla 58), tampoco se efectúa de frente a la audiencia (Tabla 59). Esta particularidad se explica por las características de la etapa – *presentación del contenido* –, el uso de una forma gráfica y el medio semiótico. Aquí, la docente prefiere completar la lista de criterios en el pizarrón, antes que retroalimentar la respuesta de los estudiantes, por lo que gira su cuerpo y se desplaza rápidamente para sumar la información que brindan los alumnos.

9.1.2.3. Instanciaciones individuales y típicas

En contraste con los dos tipos de instanciaciones anteriores, se identificaron otras realizaciones individuales de cada tipo de acto, cuya realización sirve propósitos discursivos distintos y se consideraron modalmente más típicas. Los actos **interactivos asertivos confirmativos** se emplearon principalmente para retroalimentar una intervención discursiva anterior de un participante (Tabla 60. 07:55) o verificar el acatamiento de instrucciones previas (Tabla 60. 01:30).

En el primer caso, la confirmación se relaciona con el contenido discursivo que desarrolla la fase de *presentación del contenido*. Toma lugar, primordialmente, mediante la oralidad y una expresión gestual, las cuales comunican que la respuesta del estudiante no fue del todo acertada, pero se acerca al concepto correcto (Tabla 60. 07:55).

En el segundo, la confirmación es un mecanismo para verificar la organización de los estudiantes al efectuar el trabajo en clase. Ocurre principalmente con el modo gestual, a través de la mirada de la docente, que confirma que los participantes siguieron las instrucciones y se agruparon según los criterios previamente indicados (pág 478, 01:28 - 01:29).

En ambas instancias, la realización del acto se puede considerar modalmente característica, pues la docente se encuentra de frente al participante (Tabla 60. 07:55) o al evento confirmado (Tabla 60. 01:30). Así, el acto no interrumpe la comunicación con la audiencia, sino más bien responde a ella.



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
07:55		Por ahí – mirada y rostro en dirección a O. expresión facial, manos detrás de la espalda, cuerpo de frente a los estudiantes –		Interacción cara a cara	Interactivo	Asertivo confirmativo	Literatura
01:30		– mirada a S, manos en celular –	Ruidos de los estudiantes	Interacción cara a cara, celular	Interactivo	Asertivo confirmativo	Lengua

Tabla 60. Actos interactivos asertivos confirmativos característicos, en etapa instrucciones de lengua y presentación del contenido de literatura.

En los actos **interactivos expresivos positivos asentivos**, el asentimiento no se relaciona con el contenido discursivo o el comportamiento de la audiencia, sino que constituye una respuesta subjetiva de la docente a comentarios personales de los alumnos, mediante la cual comunica su agrado y aprobación.

Modalmente, el uso de la oralidad se muestra pertinente, sin embargo, no se registra en todas las ocasiones (Tabla 61. 08:05; 01:26; 01:45). La mirada parece ser un buen indicador de la aprobación, no obstante, tampoco se utiliza en todos los casos (Tabla 61. 01:45). En su lugar, se registra una expresión facial particular en todas las instanciaciones, que incluye la risa o sonrisa, las cuales parecen ser un rasgo modal característico (Tabla 61). Por este motivo, se podría sugerir una fuerte asociación entre estas dos modalidades y los actos asentivos²⁸.

²⁸ Es necesario un corpus más extenso para verificar esta relación entre risa/sonrisa y asentimiento. Como se muestra más adelante en el análisis, la sonrisa también se registró en actos interactivos asertivos distintivos (pág 241).


Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
08:05		– mirada y rostro a Q, risas, se inclina hacia el frente, cuerpo de medio lado –		Interacción cara a cara	Interactivo	Expresivo positivo asentivo	Literatura
09:28		Ese es bueno – mirada y rostro a Q, sonrisa, cuerpo de medio lado –		Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: muert	Interactivo	Expresivo positivo asentivo	Literatura
01:26		– mirada a S, sonrisa, manos en celular –	Ruidos de los estudiantes	interacción cara a cara, celular	interactivo	Expresivo positivo asentivo	Lengua
01:45		– risas, mirada y manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Expresivo positivo asentivo	Lengua

Tabla 61. Actos interactivos expresivos positivos asentivos en etapa instrucciones de lengua y presentación del contenido de literatura.

Tras analizar los ejemplos anteriores (Tabla 61), se puede sugerir que, en los actos **interactivos expresivos positivos asentivos**, el modo gestual destaca como el más relevante. En los tres casos asociados no característicos, la oralidad fue pertinente debido a que la confirmación inicial se realizó de espaldas. Por lo tanto, no existía contacto visual para efectuar el asentimiento gestual con la audiencia y el modo verbal debía solventar esta función. En los casos individuales, la audiencia está de frente, por lo que es posible – y quizá más efectivo – realizar el asentimiento con gestos.

En términos generales, las realizaciones individuales de los actos confirmativos y expresivos positivos asentivos evidencian la instanciación modal que se puede considerar como la típica – a través de gestos y mirada –, ya que tanto la confirmación discursiva como la felicitación no interrumpen la comunicación, sino que fortalecen el contacto con la audiencia a la que se dirigen.

9.1.3. Actos comunicacionales asertivos descriptivos

Este tipo de acto se registró una única vez en **clases de literatura**, específicamente en la etapa de *conocimientos previos* del género *exposición docente*. Aquí, se empleó para indicar una pista sobre la entidad semiótica, con el fin de sugerir su identidad a la audiencia y ayudarlo a deducir descifrar el género literario correcto del texto – cuento –. La modalidad predominante es la oralidad, mediante la cual se propone la información discursiva. La mirada, expresión facial y disposición corporal convergen con este última para instanciar de manera articulada el acto semiótico (Tabla 62).

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
07:57		Empieza con ce – mirada a estudiantes, manos detrás de la espalda, de frente a los alumnos –		Interacción cara a cara	Comunicacional	Asertivo descriptivo	Literatura

Tabla 62. Acto comunicacional asertivo descriptivo en fase de conocimientos previos, en clases de literatura.

De manera independiente al anterior, se registraron actos **comunicacionales asertivos descriptivos** en la fase de *instrucciones de lengua*. Estos mostraron una **asociación** importante con un **acto interactivo directivo conminatorio**, que lo precede y modela su contenido discursivo^{29,30}.



La presencia del acto *directivo conminatorio* se relaciona directamente con la fase de *instrucciones*, en donde se utiliza con el objetivo de organizar la ejecución de las

²⁹ En total, se registraron dos correlaciones de este tipo en las *instrucciones* en clases de lengua: pág 476, 01:13 – 01:16 y pág 485, 02:49 – 02:55. En ambos casos, se emplean para caracterizar discursivamente la noción de costarriqueñismos.

³⁰ Los dos actos comunicacionales asertivos descriptivos anteriores²⁹ en realidad corresponden al tercer escenario de instanciación 9.3 (pág 2871). El segundo de ellos (Tabla 63, 02:49 – 02:55) se explica en este apartado, con el objetivo de comprender el contenido proposicional del acto conminatorio que encabeza al descriptivo y explicar su relación. El primer acto (pág 476, 01:13 – 01:16) y sus variaciones modales se describen con más detalle en la última sección de este capítulo (Tabla 85, pág 293).

actividades del género. El acto *asertivo descriptivo* sucede al anterior y se emplea discursivamente para caracterizar el proceso de representación semiótica que sugiere el conminatorio. Es decir, el primero indica la orden y el segundo describe cómo se debe efectuar el comando.

En el ejemplo, el acto *interactivo directivo conminatorio* indica la actividad pedagógica que deben resolver los participantes, al escuchar una canción que utiliza léxico costarricense (Tabla 63. 02:49) Luego, el *comunicativo asertivo descriptivo* indica cómo reconocer los costarriqueñismos durante este proceso (Tabla 63. 02:51 – 02: 53). Esta relación entre el contenido discursivo de los dos tipos de actos se repite en la primera instanciación (pág 476, 01:13 – 01:16), donde la profesora brinda la instrucción y, luego, describe cómo identificar los vocablos³¹.

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
02:49		<u>anoten</u> todo lo que tenga que ver con Costa Rica – mirada a estudiante s, barbilla arriba, <u>dedo índice en oreja</u> –		interacción cara a cara	Interactivo	Directivo conminatorio	Lengua
02:51		Que usted diga <u>solo</u> en Costa Rica se dice eso – mirada a estudiante s, barbilla arriba, <u>abre y cierra la mano</u> –		interacción cara a cara	Comunicacional	Asertivo descriptivo	Lengua

³¹ La primera instanciación de estos actos en clases de lengua (pág 476, 01:13 – 01:16) también evidenció un énfasis gestual en concordancia con la oralidad. En ese caso, los movimientos de las manos ilustran, accionalmente, el proceso de selección que describe el discurso verbal. Este realce se explica con más detalle en la última sección de este capítulo (Tabla 85, pág 293).



02:53		<p><u>Solo</u> en Costa Rica se habla así</p> <p>–mirada a estudiante s. barbilla arriba. <u>abre mano y cierra la mano</u> –</p>		interacción cara a cara	Comunicacional	Asertivo descriptivo	Lengua
02:55		<p>De la <u>siguiente</u> forma</p> <p>–mirada a estudiante s. barbilla arriba. <u>palma hacia arriba</u> –</p>		interacción cara a cara	Comunicacional	Asertivo descriptivo	Lengua

Tabla 63. Asociación entre actos interactivos directivos conminatorios y actos interactivos descriptivos, en la etapa de instrucciones en clases de lengua.

En términos modales, el acto *interactivo directivo conminatorio* (Tabla 63. 02:49) revela una disociación de significados importante. Verbalmente, la profesora remite a un proceso de escritura (“anoten”), mientras que, gestualmente, sugiere un proceso de “escucha”, en efecto, más relacionado con el uso de una canción como recurso pedagógico. Ambos significados se integran en el conjunto multimodal y en el acto semiótico, no obstante, existe una diferencia en cuanto a la función representacional de cada modalidad.

Por otra parte, todos los actos *comunicacionales asertivos descriptivos* registrados recurren a la oralidad como recurso predominante para describir los procesos o entidades (Tabla 62, Tabla 63). A diferencia del primero (Tabla 62), la segunda instanciación emplea gestos y movimientos de las manos como modos, y realiza un énfasis accional en sincronía con la oralidad, en ciertos segmentos de la instanciación (Tabla 63. 02:51 – 02: 53. Atención al subrayado y negrita).

Este énfasis se emplea para acentuar el proceso de discriminación de los vocablos (“solo”), que forma parte del trabajo de análisis discursivo de la canción costarricense.

Al finalizar, la palma se extiende hacia arriba ("siguiente"), para ilustrar la obtención final de los resultados y la identificación de los términos (Tabla 63. 02:55 Atención al **subrayado y negrita**).


Este mecanismo de acentuación corporal cumple una función representacional importante, ya que realza aspectos específicos del análisis discursivo que se solicita a la audiencia, al ejecutar el procedimiento. Los movimientos y gestos describen de forma material el proceso de selección léxica. En consecuencia, aclaran físicamente la correcta asociación entre un término escuchado y su selección como costarrriqueñismo.

9.1.4. Actos interactivos asertivos asentivos

Este tipo de actos se registró para **ambos tipos de contenidos** curriculares, en la fase de *instrucciones* de lengua y, exclusivamente, en la etapa de *conocimientos previos* en literatura. Su instanciación no es frecuente en estas etapas ni se encuentra en relación con otros actos semióticos, debido a que las fases transcritas tienden a recurrir a otros tipos actos, más afines con sus funciones estructurales y semióticas.³²

En los casos en los que registran, los actos *interactivos asertivos asentivos* se utilizan con el propósito de afirmar un comentario personal de los estudiantes, que no forma parte de la construcción de la entidad semiótica, pero está relacionada con el tema general de la lección (Tabla 64. 08:08). O bien, se emplean para concordar con la propuesta de un alumno sobre el recurso pedagógico escogido (Tabla 64. 01:59).

En la fase de *conocimientos previos*, se registró una excepción importante, en la que el acto se utiliza directamente en relación con el discurso sobre la entidad semiótica. Este manifiesta cierto grado de acuerdo con la intervención de uno de los estudiantes, la cual se acerca al concepto correcto sobre la entidad, aunque no es todavía acertada. Como resultado, el acto no rechaza la respuesta del alumno, sino que permite guiar la participación de los demás hacia una descripción más adecuada del fenómeno.

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
07:54		– mirada O gira cuerpo en dirección a O, manos detrás de la espalda, de frente a los alumnos –		Interacción cara a cara	Interactivo	Asertivo asentivo	Literatura

³² Como se ha insistido antes (pág 240), en las *instrucciones* prevalecen los actos interactivos directivos conminatorios. En las etapas de *conocimientos previos* y *presentación del contenido* predominan los actos interactivos directivos interrogativos y comunicacionales asertivos aseverativos, respectivamente.

08:08		<p><i>Si</i></p> <p>– mirada a G, asiente con la cabeza, se desplaza –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Asertivo asertivo	Literatura
01:59		<p>– mirada escritorio, asiente con la cabeza –</p>		interacción cara a cara	Interactivo	<p>Asertivo asertivo</p> <p>Los movimientos corporales y el uso de objetos: continúa preparando las condiciones</p>	Lengua

Tabla 64. Actos interactivos asertivos asertivos en fase de instrucciones en clases de lengua y género exposición docente en clases de literatura.

En términos modales, la oralidad no se muestra como un modo asociado, pues se utiliza solamente en una ocasión (Tabla 64. 08:08). La mirada parece ser un buen indicador del asentimiento, no obstante, en algunos casos, este se realiza sin contacto visual con la audiencia (Tabla 64. 01:59). En su lugar, el empleo de un asentimiento corporal, a través del movimiento la cabeza (Tabla 64. 08:08, 01:59) y la postura en dirección al participante (Tabla 64) se evidencian como los recursos más relevantes. Por este motivo, el sistema accional se consideró el más típico para realizar este tipo de actos.

9.1.5. Actos interactivos asertivos distintivos

Este tipo de actos se registró para **ambos tipos de contenidos curriculares**, en la fase de *instrucciones* de lengua y, exclusivamente, en la etapa de *conocimientos previos* en literatura. En el primer caso, se emplea en respuesta directa a una pregunta anterior por parte de la audiencia (pág 474, 01:01; pág 483, 02:17) y con el objetivo de discordar con la propuesta de los estudiantes (Tabla 65). Por este motivo, su función no consiste en dirigir el procedimiento, sino que emerge con las circunstancias de la interacción para responder a intervenciones discursivas de los participantes.



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
01:02		No – mirada a X, niega con la cabeza –		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Asertivo distintivo	Lengua
02:19		No – mirada a celular, expresión facial –		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Asertivo distintivo	Lengua

Tabla 65. Actos interactivos asertivos distintivos en fase de instrucciones en clases de lengua.

Modalmente, la oralidad se registró como un modo predominante, debido a que forma parte del ensamble multimodal en todas las ocasiones (Tabla 65). La mirada se relaciona con el disentimiento, no obstante, no se registra en todos los casos (Tabla 65, 02:19). En su lugar, este último se asocia siempre con una gesticulación específica en sincronía con la oralidad, cuyo ensamble comunica la negación a la propuesta de los

estudiantes. Esta relación se ilustra con mayor claridad en el siguiente ejemplo (Tabla 66)³³:



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico	Clase	
01:19	 A photograph of a female teacher sitting at a desk in a classroom. She is looking towards the camera with a slightly questioning expression. Behind her is a chalkboard with the word 'GITCELA' written in colorful letters. She is holding a book or a folder in front of her.	no, ¿está loca? – mirada a celular, expresión facial, manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Oralidad y gestos: asertivo distintivo	Lengua
					Los movimientos corporales y el uso de objetos: continúa preparando las condiciones		
01:20	 A photograph of the same teacher at the same desk. She is looking slightly away from the camera, appearing to be in the middle of a conversation or reacting to something. The background is the same chalkboard with 'GITCELA'.	algo peor – observa a X, expresión facial, manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Oralidad, gestos y mirada: Asertivo distintivo	Lengua
					Movimientos corporales y uso de objetos: Función fática		

Tabla 66. Actos interactivos asertivos distintivos en fase de instrucciones en clases de lengua. Énfasis gestual.

En el ejemplo previo (Tabla 66), la configuración gestual de la docente revela el ceño claramente fruncido y una gesticulación muy marcada, simultánea a la negativa oral. Este ensamble es similar al anterior (Tabla 65. 02:19), debido a la pronunciación enfática del mensaje oral y el uso del rostro como recurso semiótico. No obstante, la modelación física de los modos es más acentuada en este último caso (Tabla 66). Por lo tanto, el acto incrementa su fuerza ilocucionaria y concluye en un disentimiento más fuerte con la proposición a la que responde.

³³ Este acto (Tabla 66) también podría analizarse en el segundo apartado 9.2 (pág 278), debido a que los movimientos corporales cumplen una función preparatoria (01:19) y fática (01:20), a diferencia de los gestos y la oralidad. Además, este acto también se analiza dentro de la tercera categoría 9.3 (pág 287) pues la oralidad y los gestos revelan ciertas modificaciones en la secuencia, no obstante, instancian el mismo contenido proposicional y poseen la misma fuerza ilocucionaria. Ahora bien, el segmento (Tabla 66) se decidió explicar en esta primera categoría, debido a que la relación entre oralidad y gestualidad es sumamente clara. Por lo tanto, se utilizó como apoyo al ejemplo anterior (Tabla 65) para consolidar las características modales típicas de este tipo de actos.

Existen instanciaciones de actos distintivos que no se consideraron típicas modalmente, ya que la negativa toma lugar con una sonrisa – más bien asociada con los actos expresivos positivos asentivos (Tabla 61) –. Ahora bien, el acto distintivo mantiene el vínculo entre la negación oral y una expresión facial, donde la primera es, de hecho, necesaria, ya que aclara la segunda. Debido a que los gestos pueden malinterpretarse como un asentimiento, la oralidad instancia – y reafirma – la negación. Obsérvese el ejemplo a continuación (Tabla 67):

Tiempo	Imagen	Toma de turno	Toma de turno	Medios	Acto semiótico		Clase
		DOCENTE	ESTUDIANTE				
02:35		no es esa – mirada a X. sonrisa. ajusta volumen –		interacción cara a cara. celular. parlantes	Interactivo	Asertivo distintivo	Lengua

Tabla 67. Instanciación atípica de los actos interactivos asertivos distintivos en etapa de instrucciones en clases de lengua.

En literatura, se registraron actos *interactivos asertivos distintivos* similares a los actos *interactivos asertivos confirmativos* (Tabla 59), donde la ausencia de una intervención modal por parte de la docente conduce a la instanciación del acto. En este caso, tras la respuesta de los alumnos, la profesora no realiza una corrección oral, gestual o corporal. Más bien, disiente de manera indirecta con la respuesta del estudiante e inicia un nuevo acto semiótico (Tabla 68) u omite por completo la intervención y continúa el acto anterior (pág 497, 09:15 – 09:18).



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
07:47		Ajá – mirada a Q, manos detrás de espalda, se desplaza hacia el frente –		Interacción cara a cara	Interactivo	Asertivo distintivo	Literatura
07:48		pero cuál es el género literario – mirada a los estudiantes manos detrás de espalda, se desplaza hacia el frente –		Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo interrogativo	Literatura

Tabla 68. Actos interactivos asertivos distintivos en etapa de presentación del contenido, en clases de literatura.

Modalmente, la ausencia de una corrección oral, gestual o corporal sugiere la evaluación negativa de la respuesta. Es decir, comunica la inadecuación del contenido y, en consecuencia, modela los actos *interactivos asertivos distintivos*. Estos últimos se interpretan por un mecanismo de inferencia, a través del cual la omisión y ejecución de otro acto semiótico se asumen como el disentimiento con el contenido propuesto.

9.1.6. Actos interactivos directivos interrogativos

Este tipo de actos se registró exclusivamente para los contenidos de literatura, en las dos etapas del género *exposición docente*. Su presencia se debe al empleo del *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), el cual se utiliza tanto para preguntar por los *conocimientos previos* de la audiencia como para caracterizar el concepto del cuento, en la *presentación del contenido*. Estos actos están ausentes por completo de la fase de *instrucciones*, donde la docente prioriza el uso de comandos – *actos interactivos directivos conminatorios* –, para conducir la secuencia de actividades y dirigir la actuación de los participantes en el género.

Puesto que se instancian en la estructura del *diálogo*, los actos interrogativos, en efecto, reciben su contraparte semiótica: una respuesta por parte de los estudiantes – *actos interactivos asertivos responsivos* –, Ahora bien, estos últimos no se clasificaron como tales en la transcripción y se excluyeron de los resultados, ya que el foco de la investigación es la actuación de la docente.

Los actos directivos interrogativos registrados se analizan con mucho mayor detalle en la segunda categoría 9.2.: "modalidades articuladas que efectúan actos semióticos distintos" (pág 278), debido a que se instancian con mayor frecuencia en este escenario y evidencian mejor sus particularidades modales. Los siguientes ejemplos corresponden a aquellas instanciaciones del acto donde todas las modalidades operan en función de construir la interrogante³⁴ (Tabla 69).

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
07:50		cuál es el género literario – de espaldas a los estudiantes, manos detrás de la espalda, camina hacia la pizarra –		Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo interrogativo	Literatura

³⁴ Se registraron únicamente dos en este primer escenario de instanciación: pág 488, 07:50 y pág 494, 08:31.

08:31		<p>Pero en los cuentos cuál es la característica son grandes o son pequeños</p> <p>– mirada a estudiantes, levanta barbilla, juega con tiza en las manos, se desplaza hacia la izquierda del aula –</p>	L: cuento grande	Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo interrogativo	Literatura
-------	---	---	------------------	-------------------------	-------------	-------------------------	------------

Tabla 69. Actos interactivos directivos interrogativos en género exposición docente, en clases de literatura.

Modalmente, resalta el empleo simultáneo de la oralidad, los gestos, el movimiento corporal y el desplazamiento como recursos semióticos, todos los cuales confluyen en el momento de la enunciación. La ausencia de contacto visual es un rasgo evidente, por lo que la mirada no funciona un modo de representación en el lapso (Tabla 69).

Si bien una de las realizaciones parece efectuarse de espaldas a la audiencia (Tabla 69. 07:50), este rasgo no es característico de este tipo de actos ni responde a la continuación de otro acto semiótico, como en el caso de los *interactivos asertivos confirmativos* (Tabla 58). Esta particularidad corporal se asocia con el desplazamiento de la docente por el aula, el cual requiere que, en ciertos momentos del recorrido, esta gire en oposición a los estudiantes. Así, las circunstancias de la interacción y los medios semióticos – cuerpo y espacio – justifican esa posición corporal específica.

9.1.7. Actos interactivos directivos conminatorios

Este tipo de actos está prácticamente ausente de las clases de literatura, a excepción de un único caso registrado en la fase *de conocimientos previos*. Su ausencia se explica debido a las características estructurales y funcionales del género *exposición*, en el que la docente prefiere utilizar actos *interactivos directivos interrogativos* como parte de la estructura del diálogo tripartito (Lemke, 1990).

La excepción registrada se debe a las circunstancias de la interacción y al grado de desconocimiento de la audiencia sobre el concepto de género literario. Anteriormente, la docente preguntó en repetidas ocasiones por este último, ante lo cual los estudiantes respondieron con términos aproximados, pero inexactos – *ciencia ficción, terror, prosa, lúgubre, parapsico, misterio* – (pág 487, 07:41 - 07:59). El acto toma lugar cuando, tras varios intentos, uno de los alumnos consigue deducir vocablo correcto – *cuento* – (Tabla 70. 08:00).

En estas circunstancias, el acto en realidad constituye uno indirecto, pues la docente sí comprendió con claridad la respuesta del estudiante, no obstante, le pide que la repita para reafirmar el término ante los alumnos, ante el desacierto de sus respuestas. Es decir, aunque no constituya un acto típico en esta etapa, el acto *directivo conminatorio* está al servicio de la *presentación del contenido*, donde se emplea con el fin de aclarar la entidad semiótica para los participantes y solventar su poca familiaridad con los términos (Tabla 70).

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
08:00		<p>Cómo</p> <p>– mirada y rostro a O,</p> <p>expresión facial, se inclina hacia el frente en dirección a O –</p>	O: cuento	Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo conminatorio	Literatura

Tabla 70. Actos interactivos directivos conminatorios en etapa de conocimientos previos, en clases de literatura.

Modalmente, la instanciación del acto se apoya en el uso simultáneo de la oralidad, mirada, gestos, movimiento corporal y postura como los recursos semióticos. La expresión facial representa, físicamente, la hipotética falta de comprensión de la docente, mientras que la postura, la mirada y movimientos del cuerpo refieren deícticamente al miembro de la audiencia quién se dirige la orden. El sistema accional se articula con el comando oral, cuyo ensamble comunica finalmente la solicitud para repetir la intervención.

En clases de lengua, los actos *interactivos directivos conminatorios* son los más predominantes, donde se emplean con el objetivo de explicitar las tareas de representación discursiva y delimitar la actuación de la audiencia en los procedimientos. La mayoría de estos actos se efectúa en este primer escenario de instanciación, donde todas las modalidades se ensamblan y realizan, de forma articulada, la misma fuerza ilocucionaria.

En la fase de *instrucciones*, se registraron numerosos actos de este tipo que, en realidad, se pueden considerar uno solo, ya que instancian el mismo contenido discursivo³⁵. Esta peculiaridad se debe que el acto inicial, que debía indicar por completo la instrucción, fue sucesivamente interrumpido por el mal comportamiento de

³⁵Los actos conminatorios en el lapso de pág 474, 00:59 - 1:03 y pág 476, 01:13 insisten en brindar los lineamientos para realizar la actividad pedagógica. Los instanciados en pág 479, 01:34; pág 482, 02:04, 02:10 y pág 484, 02:37 enfatizan a los estudiantes que preparen las condiciones para ejecutar el ejercicio.

los estudiantes³⁶, preguntas de los alumnos relacionadas con la actividad³⁷ o indicaciones específicas a algunos de ellos³⁸. Además, se presentaron problemas técnicos, que impidieron a la docente reproducir rápidamente la canción³⁹.

Por estas razones, la docente debió retomar varias veces la descripción oral del procedimiento⁴⁰ y llamar la atención de los estudiantes sobre la tarea de clase⁴¹. La instrucción general – transversal a todos los actos – se podría resumir de la siguiente manera: “les voy a poner una canción y van a anotar todos los rasgos que tengan que ver con (el léxico) Costa Rica”⁴². Esta se ejemplifica a continuación (Tabla 71):

³⁶ Ver pág 481, 00:59; pág 477, 01:07 – 01:12; pág 482, 02:03; pág 484, 02:46 – 02:48.

³⁷ Ver pág 474, 01:01; pág 477, 01:17 – 01:20; pág 481, 01:58 – 01:59; pág 482, 02:13 – 02:19; pág 483, 02:32 – 02:35.

³⁸ Ver pág 478, 01:28 – 01:30.

³⁹ Ver pág 477, 01:21 – 01:27; pág 479, 01:31, pág 480, 01:42; pág 480, 01:50 – 01:57; pág 481, 02:00, 02:07; pág 483, 02:21.

⁴⁰ Ver pág 474, 00:59, 01:00; pág 475, 01:03; pág 476, 01:13.

⁴¹ Ver pág 479, 01:34; pág 482, 02:04, 02:10; pág 484, 02:37.

⁴² El comando se reconstruyó principalmente con el contenido discursivo de los actos interactivos directivos conminatorios en pág 475, 01:03; pág 476, 01:13; pág 485, 02:49. El término léxico es una aclaración añadida por la investigadora.



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
01:03		<p>les voy a poner una canción y van a anotar todos los rasgos</p> <p>– mirada a estudiantes manos en celular –</p>	Ruido de fondo de alumnos	interacción cara a cara, celular	Interactivo	Directivo conminatorio	Lengua
01:34		<p>todos saquen el cuaderno y empiecen a anotar porque ya empiezo a poner la canción</p> <p>– mirada a estudiantes barbilla arriba, manos en celular –</p>	Estudiantes se preparan. Ruidos	interacción cara a cara, celular	Interactivo	Directivo conminatorio	Lengua

Tabla 71. Actos interactivos directivos conminatorios en etapa de instrucciones, en clases de lengua.

Modalmente, los actos directivos conminatorios se articulan de forma muy regular y se caracterizan por el empleo sincrónico de la oralidad, mirada, gestos y movimientos corporales, particularmente de las manos y cabeza de la docente. Estos dos últimos se asocian, respectivamente, con el uso de objetos para preparar las actividades posteriores del género y con el fin de distribuir uniformemente la vista por la audiencia y comunicar la orden a todos los participantes. El desplazamiento está ausente, debido a que la docente se encuentra sentada en el escritorio.

9.1.8. Actos interactivos directivos prohibitivos

Este tipo de actos se registró exclusivamente para contenidos de lengua, en asociación con los actos *interactivos directivos conminatorios* anteriores. Como se mencionó en el apartado previo, estos últimos se vieron interrumpidos en numerosas ocasiones por una conducta inadecuada de parte de los estudiantes⁴³. En estas circunstancias, los actos *interactivos directivos prohibitivos* se emplearon como una respuesta semiótica por parte de la docente, con la finalidad de reprender el comportamiento de la audiencia y garantizar la ejecución exitosa del género. Es decir, se utilizan para modelar la conducta de los alumnos y retomar su atención hacia el comando general que trata de comunicar la fase de *instrucciones* (Tabla 72).



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
					Interactivo	Directivo prohibitivo	
00:59		shhh – gira rostro, mirada a estudiantes barbilla arriba, manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Directivo prohibitivo	Lengua
02:03		Shhh – mirada a estudiantes organiza escritorio –		interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo	Lengua

Tabla 72. Actos interactivos directivos prohibitivos en etapa de instrucciones, en clases de lengua.

⁴³ En total, se registraron los siguientes actos *interactivos directivos prohibitivos* en clases de lengua: pág 474, 00:59; pág 475, 01:07 – 01:12; pág 482, 02:03; pág 484, 02:46 – 02:48.

En términos modales, los actos de este tipo recurren a un ensamble de oralidad, mirada, gestos y movimientos corporales. A diferencia de *interactivos directivos conminatorios* anteriores, los *directivos prohibitivos* no dirigen la vista de manera uniforme a la audiencia para "integrar" a todos los participantes en la actividad. Por el contrario, remiten deícticamente a un miembro o subgrupo específico, al cual se le indica – verbalmente – que modifique su comportamiento.

Existe una fuerte relación entre mirada, gestos y oralidad en este tipo de actos, cuya articulación se podría considerar como la más típica. Toda sanción requiere, en principio, referir a la entidad sobre quien recae la prohibición y representar una amonestación facial y oral concreta (Tabla 73. 02:03) Si la gravedad del comportamiento sancionado lo requiere, a esta plataforma semiótica se pueden añadir los movimientos corporales como modos, los cuales refuerzan el acto directivo prohibitivo⁴⁴. Este ensamble se ejemplifica a continuación (Tabla 73. 02:47):

⁴⁴ Se registraron otros ensambles de este tipo de actos que incorporan movimientos corporales, pero muestran ausencia de mirada y oralidad como parte de la instanciación (pág 475, 01:07 – 01:12). Estas variaciones se consideraron como estrategias para el reforzamiento gradual de un mismo acto prohibitivo, no como prototípicas. Por esta razón, se describen con más detalle en la última sección de este capítulo (ver 9.3, pág 287).



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
02:03		<p>Shhh</p> <p>– mirada a estudiantes, organiza escritorio –</p>		interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo	
02:47		<p>– mirada a Z, levanta brazo con palma abierta hacia R –</p>	<p>Z Cállese – levanta brazo con puño cerrado en dirección a S –</p>	interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo	Lengua

Tabla 73. Actos directivos prohibitivos con movimientos corporales, en etapa de instrucciones en clases de lengua.

9.1.9. Actos interactivos directivos admonitorios

Este tipo de actos se registró únicamente una vez, en la fase de *presentación del contenido* en clases de literatura. No es típico ni frecuente para ninguno de los dos tipos de clases, ya que efectuar solicitudes o recomendaciones a la audiencia no forma parte de los objetivos estructurales ni funcionales de la etapa de *instrucciones* o del género *exposición docente*.

Este acto emerge de las circunstancias de la interacción, ante un comentario de uno de los estudiantes sobre un texto literario, que se relaciona con el cuento de terror abordado en clase (pág 498, 09:26). La docente responde primeramente con un *acto expresivo positivo asentivo*, que manifiesta su agrado ante la intervención (pág 499, 09:28). Luego, le recomienda al estudiante que busque el texto literario que menciona. Aquí, toma lugar el acto directivo admonitorio (Tabla 74).

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
09:29		Búsquelo – mirada y rostro, asiente con la cabeza, señala a Q con dedo índice, cuerpo de medio lado –	S: la caída de la casa Usher	Interacción cara a cara, pizarra, tiza Escritura en la pizarra: muert	Interactivo	Directivo admonitorio	Literatura

Tabla 74. Actos interactivos directivos admonitorios en la fase de presentación del contenido, en clases de literatura.

La admonición anterior no se relaciona con las actividades del género ni con la modelación de la entidad semiótica, ya que no provee contenidos que amplíen la caracterización discursiva de esta última. Se emplea como una extensión del asentimiento anterior – el acto *interactivo asentivo positivo* –, con el objetivo de responder positivamente al comentario del participante y ofrecer una sugerencia sobre un cuento de terror que motive su lectura.

Debido a que ambos actos están funcional y discursivamente relacionados, en términos modales, el acto *interactivo directivo admonitorio* sigue la configuración del *interactivo asentivo positivo* anterior, y se realiza con la misma articulación de mirada, expresión facial y sonrisa. A diferencia de este último, la oralidad no expresa la aprobación, sino que formula la sugerencia que caracteriza proposicionalmente la admonición.

9.1.10. Actos interactivos expresivos negativos inculpatorios e interactivos asertivos argumentativos

Estos dos tipos de actos se registraron una sola vez cada uno, exclusivamente en la fase de *instrucciones* en clases de lengua. Su realización no es frecuente ni típica para ninguna de las etapas ni contenidos curriculares, ya que sus objetivos no consisten en efectuar disculpas, justificar la ejecución de los procedimientos o contenidos discursivos. Al contrario, las fases y géneros buscan – básicamente – explicitar las secuencias de actividades y discursos pertinentes desde una posición de autoridad epistémica.

Por las razones anteriores, la instanciación de estos actos se relaciona con las circunstancias de la interacción y responde a las decisiones de la docente como diseñadora del género. Además, ambos actos están vinculados, tanto respecto del contenido proposicional como relación con el ensamble de modos, por lo que se decidió explicarlos en el mismo apartado.

El *acto expresivo negativo inculpatorio* se instancia en primer lugar y reconoce abiertamente la responsabilidad de la docente sobre las decisiones semióticas del procedimiento. Aquí, esta se disculpa con los estudiantes por reproducir una canción que – asume – puede no ser de su agrado (Tabla 75. 01:46). El *asertivo argumentativo* sigue este último y explica las razones de la decisión, con el fin de demostrar la pertinencia de este recurso (Tabla 75. 01:47).

En otras palabras, el *acto expresivo negativo inculpatorio* anticipa el desagrado de los participantes y busca atenuarlo; el *asertivo argumentativo* aclara la postura personal de la docente ante el discurso y justifica la escogencia de los recursos pedagógicos para mediar los contenidos. Es decir, su ensamble cumple una función mediadora entre las decisiones representacionales y las posibles reacciones negativas de la audiencia – la función interpersonal –.



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
01:46		<p>Perdón</p> <p>– mirada y manos en celular –</p>		interacción cara a cara. celular	Interactivo	Expresivo negativo inculpatorio	Lengua
01:47		<p>yo no escucho este tipo de música pero es muy buena para el ejemplo</p> <p>– mirada a estudiantes manos en celular –</p>		interacción cara a cara. celular	Interactivo	Asertivo argumentativo	Lengua

Tabla 75. Actos interactivos expresivos negativos inculpatorios e interactivos asertivos argumentativos, en etapa de instrucciones en clases de lengua.

Modalmente, la oralidad, gestos y movimientos corporales destacan como los modos predominantes. En el acto inculpatorio (Tabla 75. 01:46), la oralidad y expresión facial manifiestan la disculpa, mediante su formulación verbal y gestual explícita. La mirada no se dirige a la audiencia, sino que se articula con los movimientos corporales en la preparación de los medios semióticos. Por esta razón, el destinatario de la disculpa – los estudiantes – se asume por inferencia.

Al instanciar el acto argumentativo, la mirada cobra una nueva función y se emplea para retomar el contacto visual con los participantes a los que se explican las razones de la decisión pedagógica (Tabla 75. 01:47). Aquí, se disocia del movimiento de las manos. Este último se interrumpe temporalmente y la docente integra la mirada con la expresión facial y oralidad para desarrollar sus argumentos.

9.1.11. Actos interactivos asertivos responsivos

Este tipo de actos no es frecuente ni típico para ninguna de las etapas y contenidos curriculares analizados, por dos motivos principales. En clases de literatura, la profesora es quien dirige el uso del diálogo tripartito para modelar la entidad semiótica, tanto en la fase de *conocimientos previos* como en la *presentación del contenido*. Por esta razón, ella es quien formula la mayoría de preguntas a los estudiantes, no el caso opuesto.

En clases de lengua, ciertamente, los estudiantes realizaron varias consultas para obtener detalles sobre la canción⁴⁵ o de la actividad pedagógica⁴⁶. Sin embargo, la mayoría de ellas recibió una respuesta por parte de la docente que se categorizó como un acto interactivo asertivo asentivo⁴⁷ o distintivo⁴⁸, debido a que mostraron las particularidades funcionales y modales descritas para estos tipos. Por esta razón, los actos categorizados como responsivos son poco frecuentes.

El ejemplo a continuación fue el único acto *responsivo* registrado, el cual se identificó en la etapa de *instrucciones* en clases de lengua. Para su clasificación, se empleó un criterio discursivo y se consideró que el acto no rechazaba de entrada la proposición del participante ni asentía directamente ante la pregunta; sino que exponía un contenido que, en efecto, aclaraba la información que solicitaba la audiencia (Tabla 76). Es decir, el acto constituyó, de hecho, una respuesta a la intervención del participante que garantizaba la correcta ejecución del procedimiento.

⁴⁵ Ver preguntas de estudiantes en pág 01:01474, 01:01; pág 481, 01:57; pág 483, 02:17; pág 483, 02:32.

⁴⁶ Ver preguntas de estudiantes en pág 477, 01:17; pág 482, 02:13.

⁴⁷ Ver respuestas de la docente en pág 481, 01:59.

⁴⁸ Ver respuestas de la docente en pág 475, 01:02; pág 477, 01:19 – 01:20; pág 483, 02:19; pág 484, 02:35.

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
02:14		<p>todo lo que se distingue de Costa Rica</p> <p>— mirada a parlantes. ajusta volumen —</p>		<p>interacción cara a cara. celular. parlantes</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Asertivo responsivo</p>	<p>Lengua</p>

Tabla 76. Actos interactivos asertivos responsivos en etapa de instrucciones en clases de lengua.

Modalmente, la respuesta se caracteriza por instanciarse principalmente de forma oral y mediante la expresión facial de la docente. Si bien la mirada y los movimientos corporales forman parte del ensamble, no se relacionan directamente con la respuesta a la pregunta, sino con la preparación de los medios semióticos para las actividades del género. De esta forma, los dos primeros modos construyen aspectos sobre el contenido discursivo que pretende modelar procedimiento y, los dos segundos, las condiciones semióticas para su ejecución.

9.2. Modalidades articuladas que efectúan actos semióticos distintos

Esta categoría no evidenció la misma variación taxonómica que el apartado anterior, sino que registró básicamente el mismo tipo de actos semióticos. Estos no se distinguen por integrar las modalidades en un mismo acto, sino que los modos articulados despliegan fuerzas ilocucionarias distintas, de manera simultánea, en el mismo lapso de instanciación.

En clases de literatura, esta configuración no es solamente la más predominante, sino que realiza los actos más frecuentes que caracterizan las etapas transcritas. Es decir, la mayor parte de los actos *interactivos directivos interrogativos y comunicacionales asertivos aseverativos* se efectuaron bajo este ensamble modal y se distinguen por la disociación entre fuerzas ilocucionarias y modalidades.

En literatura, se registraron tres posibilidades de segregación entre actos y modos de forma recurrente, todas las cuales involucran la oralidad, sistema accional y escritura. En todos los casos, la oralidad se emplea para instanciar un *mismo acto directivo interrogativo* a lo largo del período. El punto de variación radica en los dos modos restantes: escritura o el sistema accional – gestos, mirada, movimientos corporales y desplazamiento –, los cuales difieren de la primera y generan otro acto.

En el primer caso de disociación, la oralidad instancia de forma verbal la pregunta – el *acto directivo interrogativo* – durante todo el lapso (Tabla 77). Cuando se ensambla con la escritura, esta última se encarga de fijar el contenido discursivo en la forma gráfica de representación – *acto asertivo aseverativo* – (Tabla 77. 07:41). Cuando se articula con el sistema accional, este último se utiliza para mantener el canal de comunicación abierto con la audiencia – *función fáctica* – (Tabla 77. 07:43)⁴⁹.

⁴⁹ En total, se registraron las siguientes disociaciones de este primer tipo en el género *exposición docente*: pág 487, 07:41 – 07:43; pág 492, 08:10 – 08:11; pág 495, 08:42 – 08:45; pág 496, 09:12 – 09:14.

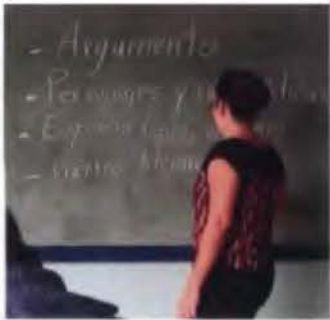

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
07:41		Género literario – de espaldas a los alumnos, escribe en la pizarra –		pizarra, tiza, interacción cara a cara En la pizarra esquema en la sobre los aspectos por desarrollar en el panfleto sobre el texto literario Aire Frio	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo ⁵⁰	Literatura
07:43		cuál es – de frente, mirada a los estudiantes –		Interacción cara a cara	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo	
					Movimiento corporal y mirada Función fática		

Tabla 77. Disociación entre oralidad, escritura y sistema accional, en género *exposición docente* en clases de literatura.

Modalmente, esta disociación se explica por el empleo de una forma gráfica de representación y el medio semiótico. Por un lado, la oralidad construye de forma verbal la interrogante sobre la entidad; por el otro, la escritura registra en la pizarra los rasgos que la caracterizan. El sistema accional funciona como un punto intermedio entre ambos, ya que establece un vínculo textual entre el contenido oral, los aspectos modelados de forma escrita y la audiencia a la que estos se destinan.

En este contexto, existe una dinámica entre instanciación de la pregunta – *actos directivos interrogativos* – y escritura en el medio semiótico – *actos asertivos aseverativos* –, que requiere la intervención del sistema accional al servicio de los participantes – *función fática* –. La instanciación accional es necesaria, con el fin de

⁵⁰ Esta (Tabla 77) y las siguientes tablas (Tabla 78, Tabla 79), además de ejemplificar el segundo escenario de instanciación 9.2., permiten comprobar que la mayoría de actos semióticos para clases de literatura son interactivos directivos interrogativos.

orientar el contenido discursivo de los actos anteriores hacia la audiencia – el destinatario –. Por esta razón, la docente gira su cuerpo, y dirige la pregunta y el texto escrito a los miembros.

En el segundo caso de disociación, la escritura como modo está ausente e intervienen únicamente la oralidad y el sistema accional⁵¹. La primera se emplea para realizar el *acto interactivo directivo interrogativo*, el cual se extiende durante todo el lapso de instanciación (Tabla 78). El sistema accional se utiliza para efectuar un acto interactivo *directivo conminatorio* y dirigir la interrogante a un alumno en específico, al cual se pide proveer la información solicitada⁵² (Tabla 78. 09:20).

⁵¹ Se registró una única disociación de este tipo en la fase de *presentación del contenido*: pág 497, 09:15 – 09:20.

⁵² El lapso anterior ⁵¹ (09:15 – 09:18) se mencionó previamente en el apartado de *actos interactivos asertivos distintivos* (pág 259). El hecho de omitir la intervención previa de Q y la ausencia por completo de una respuesta modal directa al estudiante, indican que su propuesta no fue acertada y generan un acto *interactivo asertivo distintivo*.



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
09:18		El tema de qué trata – mirada hacia la ventana, manos detrás de espalda, se desplaza hacia la izquierda del aula –		Interacción cara a cara	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo	Literatura
					Interactivo	Desplazamiento y mirada: Asertivo distintivo	
09:20		de evitar la – mirada a E, manos detrás de espalda, gira hacia la derecha –		Interacción cara a cara	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo	Literatura
					Interactivo	Movimiento corporal y mirada: Directivo conminatorio	

Tabla 78. Disociación entre oralidad y sistema accional, en fase de presentación del contenido en clases de literatura.

Modalmente, a diferencia del escenario anterior, la forma gráfica de representación y el medio semiótico no intervienen en la configuración de las modalidades. El acto interrogativo se apoya únicamente en la interacción cara a cara, mediante la cual se formula la pregunta para toda la audiencia. Por su parte, la mirada y los gestos refieren deícticamente al estudiante en particular, cuya participación se requiere para modelar la entidad semiótica. Aquí, toma lugar el acto *interactivo directivo conminatorio*.

El tercer caso de disociación excluye el sistema accional y se construye únicamente mediante oralidad y escritura⁵³. La primera extiende un acto *interactivo directivo interrogativo*, que aborda un rasgo específico sobre la entidad semiótica – la cantidad de personajes típica en el género literario cuento –. De manera simultánea, la escritura efectúa un acto *comunicacional asertivo aseverativo* y completa la lista de criterios de análisis en la pizarra mientras se formula la pregunta de manera oral (Tabla 79).

⁵³ Se registró una única disociación de este tipo en la fase de *presentación del contenido*: pág 495, 08:38.


Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
08:38		Tienen muchos personajes o pocos personajes – escribe en la pizarra, cuerpo de medio lado –		Pizarra tiza Anota viñeta en la pizarra	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo	Literatura
				Comunicacional	Escritura: Asertivo aseverativo		

Tabla 79. Disociación entre oralidad y escritura, en fase de presentación del contenido en clases de literatura.

En **clases de lengua**, este segundo escenario de instanciación (9.2) es más escaso⁵⁴ y solamente algunos de los *actos interactivos directivos conminatorios* que caracterizan la fase se instancian mediante esta configuración. Estos últimos tomaron lugar predominantemente en el primer escenario (9.1) y se analizaron en el apartado anterior. Los pocos casos ubicados en este segundo contexto (9.2) evidenciaron tres posibilidades de segregación entre actos y modos, todas las cuales involucran la oralidad y sistema accional.

En el primer caso de disociación, la oralidad instancia el mismo acto *interactivo directivo conminatorio* a lo largo del período. En un primer momento, coincide funcionalmente con el sistema accional – mirada, gestos y movimientos corporales –, ambos llaman la atención y remiten deícticamente al participante a quien se dirige la orden – Eduardo – (Tabla 80. 01:28, atención al subrayado y negrita). Así, todas las modalidades implicadas se integran y generan el acto *interactivo directivo conminatorio*.⁵⁵

⁵⁴ Se registraron únicamente tres casos de disociación de modalidades en la fase de *instrucciones*, en clases de lengua: pág 478, 01:28 – 01:29; pág 473, 00:53 – 00:54; pág 477, 01:19 – 01:20.

⁵⁵ El primer lapso del acto (Tabla 80. 01:28) corresponde, en realidad, al primer escenario de instanciación 9.1. (pág 243). No obstante, se analiza en este apartado 9.2, debido a que es necesario para comprender el contenido proposicional del segundo momento (Tabla 80. 01:29) y la disociación funcional que este último efectúa.

En un segundo momento, la oralidad continúa el mismo acto *interactivo directivo conminatorio* previo y aclara al estudiante solicitado la tarea que le corresponde. No obstante, el sistema accional cambia su orientación y se dirige a la alumna en función de quien se pide la intervención semiótica – Isabella – (Tabla 80. 01:29, **atención al subrayado y negrita**). Así, se genera un acto *comunicacional asertivo descriptivo*, que designa al participante beneficiario del *conminatorio* anterior.



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico	Clase	
01:28		Eduardo – <u>mirada a E.</u> manos en celular –	Ruidos de los estudiantes	Interacción cara a cara, celular	interactivo	Oralidad, gestos y mirada Directivo conminatorio	Lengua
01:29		ayúdele usted a <u>Isabella</u> – <u>mirada a I.</u> levanta barbilla y cejas en dirección a I. manos en celular –	Ruidos de los estudiantes	Interacción cara a cara, celular	Interactivo Comunicacional	Oralidad Directivo conminatorio Gestos y mirada Asertivo descriptivo	Lengua

Tabla 80. Disociación **entre oralidad** y sistema accional, en fase de instrucciones en clases de lengua.

En este primer caso, si bien las modalidades implicadas son las mismas a lo largo del período – oralidad y sistema accional –, existen variaciones funcionales en este último que efectúan actos distintos. Los movimientos corporales, gestos y mirada conllevan modificaciones en la función interpersonal de los actos, pues convocan a distintos participantes y organizan su interacción.

En el segundo caso de disociación, se registró otro acto *interactivo directivo conminatorio*, que también recurre la oralidad y el sistema accional como modalidades. En un primer momento de instanciación, la oralidad y sistema accional – mirada, gestos y movimientos corporales –, coinciden en sus funciones y dirigen un saludo a la

audiencia que participa del género (Tabla 81. 00:53). Así, articulan en conjunto el acto *interactivo directivo conminatorio*^{56,57}.

En un segundo momento, la oralidad continúa el acto conminatorio anterior y finaliza el saludo. No obstante, el sistema accional cambia de dirección y se enfoca en el reloj de la docente, con el objetivo de verificar el tiempo de inicio de la clase. Como resultado, genera un acto *comunicacional asertivo confirmativo*, que busca garantizar la adecuación de las condiciones semióticas para iniciar los procedimientos (Tabla 81. 00:54).



Tempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
00:53		Buenos días. Espero que estén –mirada a estudiantes, manos en celular–		Interacción cara a cara, celular	Interactivo	Oralidad y gestos: Directo conminatorio	Lengua
00:54		Bien –observa reloj–		Interacción cara a cara, celular, reloj	interactivo Comunicacional	Oralidad: Directo conminatorio Gestos y mirada: Aserivo confirmativo	Lengua

Tabla 81. Disociación entre oralidad y sistema accional, en fase de instrucciones en clases de lengua.

⁵⁶ Se definió como *interactivo directivo conminatorio*, pues se consideró que la finalidad del saludo es obtener una respuesta por parte de la audiencia a la que se destina.

⁵⁷ Este primer momento del acto (Tabla 81. 00:53) en realidad corresponde al primer escenario 9.1. (pág 243). Sin embargo, se analiza en este apartado 9.2, debido a que es necesario proposicionalmente para comprender el contenido del segundo lapso (Tabla 81. 00:54) y la disociación funcional que este último realiza.

A diferencia del primer tipo de variación, el sistema accional en este segundo caso no efectúa una función interpersonal, sino que verifica las circunstancias semióticas para la realización de la clase. En consecuencia, no busca organizar la intervención de la audiencia en el procedimiento, sino prever una adecuada instanciación del discurso en el género.

El tercer caso de variación recurre a las mismas modalidades instanciadas en casos anteriores – oralidad y sistema accional – sin embargo, no realiza actos *interactivos directivos conminatorios*. En su lugar, se registra acto un *interactivo asertivo distintivo*, que es respuesta a una interrogante previa de la audiencia sobre el procedimiento y ante la cual disiente la profesora (pág 477, 01:17).⁵⁸

En el primer lapso, la oralidad y los gestos efectúan el mismo acto *interactivo asertivo distintivo*, que marca el disentimiento entre la docente y la proposición de la estudiante. Los movimientos corporales y la mirada se disocian de los dos modos anteriores, y dan continuidad a los preparativos para ejecutar el procedimiento. Por esta razón, manipulan los medios semióticos (Tabla 82. 01:19).

En el segundo lapso, oralidad y gestos continúan el acto *interactivo asertivo distintivo* previo, no obstante, la mirada se dirige a la estudiante a quién se expresa el desacuerdo. Así, se desliga momentáneamente la preparación de las actividades y vincula de forma textual el acto distintivo con el destinatario sobre quien recae (Tabla 82. 01:20). Por su parte, los movimientos corporales continúan preparando los recursos tecnológicos.

Este proceso de integración con la audiencia a través de la mirada es similar al registrado en el primer escenario para clases de literatura, donde el sistema accional dirige la pregunta y el contenido escrito hacia los participantes para quienes se construyen (Tabla 77). En clases de lengua (Tabla 82), la mirada cumple una *función fática*, ya que asocia la respuesta con el sujeto para quien es relevante.

⁵⁸ Este acto se analizó anteriormente en el apartado de *interactivos asertivos distintivos*, para ilustrar la relación modal entre oralidad y gestos (Tabla 66, pág 260). En esta sección, el acto se utiliza para analizar específicamente la disociación entre mirada y movimientos corporales de las dos modalidades anteriores, y la preparación de actividades y función fática que efectúan estas últimas.



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
01:19		<p>no, ¿está loca?</p> <p>– mirada a celular, expresión facial, manos en celular –</p>		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Oralidad y gestos: asertivo distintivo	Lengua
					Los movimientos corporales y el uso de objetos: continúa preparando las condiciones		
01:20		<p>algo peor</p> <p>– observa a X, expresión facial, manos en celular –</p>		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Oralidad y gestos: Asertivo distintivo	Lengua
					Mirada: Función fática		

Tabla 82. Disociación oralidad y mirada en etapa de instrucciones, en clases de lengua.

A diferencia de los dos anteriores, este tercer caso de segregación no se relaciona con la función interpersonal ni pretende verificar las condiciones para iniciar del género, sino que toma lugar dentro de las circunstancias de la lección, ante la intervención discusiva de un miembro de la audiencia. Por este motivo, la respuesta a la pregunta coincide con el lapso de preparación de las condiciones genéricas y el uso de los medios semióticos, donde aclara aspectos sobre la realización de los procedimientos.

9.3. Un mismo acto semiótico, con variaciones en la configuración de los modos

Los actos ubicados dentro de esta categoría se distinguen por evidenciar sutiles variaciones en las modalidades que los configuran, las cuales generan cambios en el significado, mas no llegan a crear actos semióticos distintos. En la transcripción, estos actos se perciben temporalmente muy extendidos y de forma muy compleja⁵⁹, pues se desglosaron minuciosamente con el fin de mostrar las variaciones modales. Pese a esta decisión, todos los segmentos instancian el mismo contenido proposicional y la misma fuerza ilocucionaria, es decir, corresponden al mismo acto semiótico.

Puesto que instancian la misma fuerza, este tercer grupo de actos se acerca a la primera categoría, donde las modalidades articuladas en el ensamble se utilizan para el mismo propósito funcional – ejecutar el mismo acto semiótico –. A diferencia del primer grupo, la complejidad de los ensambles en este tercer apartado es mucho mayor. Si bien sirven a la misma fuerza ilocucionaria, los modos se articulan de maneras distintas. Por lo tanto, suman cargas semióticas diferentes, las cuales inciden en el proceso de interpretación del acto.

Por los motivos anteriores, se decidió ubicar estos segmentos en un apartado independiente, que llamara la atención sobre los modos y explicara sus particularidades. Estos resultados permiten constatar la naturaleza multimodal de los procesos de significación, evidenciar con mayor claridad el carácter multimodal de cada acto y los cambios de significado que se generan simultáneamente.

Pese a su importancia en términos de multimodalidad, esta categoría fue la que registró la menor cantidad de actos semióticos – 4 en total – y la menor variación según su clasificación taxonómica (Searle, 1965a). Además, los actos registrados no se asocian con un contenido discursivo o etapa genérica particular. Este tercer escenario se considera como un entorno general de instanciación, en el cual pueden efectuarse, en realidad, todos los tipos de actos semióticos descritos en los dos apartados anteriores.

⁵⁹ Como se explicó en la metodología (pág 126), el desglose temporal tan minucioso fue una decisión estratégica, con el fin de llamar la atención sobre los cambios modales internos en el acto y explicarlos con mayor claridad en este apartado.

Finalmente, este tercer escenario de instanciación se registró para la fase de *instrucciones* en clases de lengua y, exclusivamente, en la *presentación del contenido* en clases de literatura. A continuación, se describen en términos funcionales y modales los actos semióticos identificados.

9.3.1. Interactivo directivo interrogativo

Este lapso efectúa un mismo acto *interactivo directivo interrogativo*, cuyo contenido proposicional se refiere a la extensión del género literario cuento. Tiene como objetivo modelar este rasgo de forma física, con el fin de caracterizar la entidad semiótica. Modalmente, el acto muestra la particularidad de efectuarse, en su totalidad, mediante un ensamble de oralidad y sistema accional. No obstante, estos construyen aspectos diferentes del contenido discursivo en distintos momentos de instanciación.

En el primer lapso de instanciación (Tabla 83. 08:20), la oralidad expresa una de las posibilidades de longitud – “grande” –. Sincrónicamente, los movimientos corporales construyen la representación física de este concepto, al extender los brazos lejos del cuerpo. En el segundo momento, la dinámica entre modalidades se similar, no obstante, varía el contenido proposicional representado por cada una. La oralidad expresa otra alternativa de longitud, de hecho, contraria a la anterior – pequeño –. Simultáneamente, los movimientos corporales ilustran de forma accional este rasgo, al cerrar los brazos frente al pecho de la docente (Tabla 83.0 8:21). La mirada en este acto se integra a los dos modos anteriores y desempeña una función interpersonal, ya que permite dirigir el acto semiótico a la participante en específico a quien se formula la pregunta.

Mediante estos ensambles sucesivos, el acto *interactivo directivo interrogativo* modela la noción conceptual de extensión del género literario, al representar accionalmente las dos posibilidades asociadas con este último. A través de los movimientos de las manos y el discurso oral, representa para la audiencia lo que se concibe – a lo interno de esta cultura – como las expresiones corporales de “grande” y “pequeño”.



Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
08 20		<p><i>Pero es <u>grande</u></i></p> <p>– mirada a X, inclina el rostro, <u>extiende ambas manos hacia los lados de frente a Y</u></p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo interrogativo	Literatura
08 21		<p><i>O es <u>pequeño</u></i></p> <p>– mirada a X, inclina el rostro, <u>cierra ambas manos frente al pecho de frente a X</u></p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo interrogativo	Literatura

Tabla 83. Acto interactivo directivo interrogativo con variaciones modales internas.

9.3.2. Acto interactivo directivo conminatorio

Este acto conminatorio se puede concebir como una extensión del interrogativo anterior, ya que instancia el mismo contenido proposicional – la longitud prototípica del género literario cuento – y recurre predominantemente a los mismos modos semióticos – oralidad, movimientos corporales y mirada –. Su particularidad reside en la fuerza ilocucionaria, la cual es *conminatoria* y se explica debido las circunstancias del contexto y la interacción con la estudiante.

Ante la consulta por la longitud del cuento (Tabla 83), la alumna formuló una primera respuesta a la docente (Tabla 84. 08:22). Esta, no obstante, se consideró inadecuada, debido a su inexactitud – la estudiante contestó “mediano” –. Por este motivo, la profesora insiste en caracterizar la entidad semiótica de manera correcta, según las dos posibilidades de extensión que sugiere a través del movimiento de las manos (Tabla 84. 08:24 –08:25).

La ausencia de oralidad parece indicar que la docente ha cedido el turno a la estudiante, pues, además, esta última responde de forma verbal. Sin embargo, accionalmente, la profesora insiste en el acto *directivo interrogativo* anterior y le pide a la estudiante que defina el cuento en términos de las dos posibles longitudes según las cuales ella lo está caracterizando. En otras palabras, emplea un acto *directivo conminatorio accional* en función del *interrogativo* oral previo, para requerir a la estudiante que responda su pregunta con el contenido discursivo epistémicamente pertinente.

Modalmente, este acto se caracteriza por emplear la misma combinación de movimientos de las manos utilizada en el acto anterior (Tabla 83) para significar los conceptos de “grande” y “pequeño”. Este ensamble refuerza la representación física de ambos términos escogida previamente y su pertinencia como criterios para definir la entidad semiótica. Además, consolida el movimiento corporal como el modo predominante.




Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
08:22		<p>– mirada a X, inclina el rostro, se desplaza atrás, de frente a X</p> <p>–</p>	Y: es mediano,	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición		Literatura
08:24		<p>– mirada a X, inclina el rostro, abre y cierra las manos frente al pecho, de frente a X</p> <p>–</p>	Y: o sea,	Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo conminatorio	Literatura
08:25		<p>– mirada a X, abre y cierra las manos frente al pecho, de frente a X</p> <p>–</p>	Y: digamos	Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo conminatorio	Literatura

Tabla 84. Acto interactivo directivo conminatorio con variaciones modales internas.

9.3.3. Actos comunicacionales asertivos descriptivos

Este lapso efectúa un mismo acto semiótico *comunicacional asertivo descriptivo*, el cual se emplea para enfatizar la selección únicamente de costarriqueñismos, del total de vocabulario que forma parte de una canción^{60,61} En términos modales, el acto se caracterizó por realizar un énfasis accional en concordancia con la oralidad. Esta última explica conceptualmente la selección de los vocablos costarricenses, mientras que los gestos y movimientos de las manos representan, accionalmente, el filtro lingüístico que se describe.

En un primer momento de instanciación, la docente puntualiza de forma muy icónica el proceso de selección discursiva, mediante el uso del dedo índice para indicar el reconocimiento de los términos. En un segundo lapso, este mecanismo se refuerza a través de movimientos corporales fuertes – golpes del dedo índice en el aire –, que recalcan la identificación precisa del vocabulario, según el criterio dialectal brindado (Tabla 85). Como resultado, los movimientos y el contenido verbal modelan físicamente la discriminación de rasgos léxicos y fonéticos, que permitirían categorizar los términos como costarriqueñismos.

⁶⁰ En total, se registraron dos correlaciones de este tipo en las *instrucciones* en clases de lengua: pág 476, 01:13, 01:13 – 01:16 y pág 485, 02:49 – 02:55. En ambos casos, se emplean para caracterizar discursivamente la noción de costarriqueñismos.

⁶¹ El segundo lapso de este tipo de actos comunicacionales asertivos descriptivos (pág 485, 02:49 – 02:55) se analizó en el primer apartado 9.1, al abordar los actos directivos conminatorios (Tabla 63, pág 255). En esta sección 9.3, se describen con más detalle las variaciones modales del primer lapso (pág 476, 01:13 – 01:16).


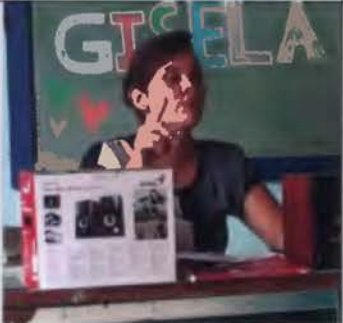
Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
01:15		<p><u>eso</u> es de Costa Rica</p> <p>– mirada a estudiantes. <u>apunta con índice hacia el frente</u> –</p>		interacción cara a cara	Comunicacional	Asertivo descriptivo	Lengua
00:16		<p><u>tales</u> palabras de Costa Rica</p> <p>– mirada a estudiantes. <u>apunta con índice hacia el frente</u> –</p>		interacción cara a cara	Comunicacional	Asertivo descriptivo	Lengua

Tabla 85. Acto interactivo comunicacional asertivo descriptivo con variaciones modales internas.

9.3.4. Acto comunicacional asertivo aseverativo

Este lapso efectúa un mismo acto semiótico *comunicacional asertivo aseverativo*⁶², cuyo contenido proposicional remite al eje discursivo de la lección: el español de Costa Rica. La diferencia entre sus momentos de instanciación radica en los modos utilizados y el contenido representacional que instancia cada uno.

En el primer lapso (Tabla 86. 08:55), destacan como modos principales la oralidad, gestos, mirada y escritura. Los dos primeros contextualizan el contenido del género, pues indican a la audiencia el tema de la lección. Ahora bien, este último se encontraba anotado previamente en la pizarra (Tabla 86. 00:55, columna **medios**), por lo que la docente dirigió primeramente la vista hacia el título escrito, antes incluso de mencionarlo de forma oral. Así, la escritura y la mirada comunicaron el tema de la lección, antes de que la oralidad y gestos puedan informarlo.

En el segundo momento, la escritura no interviene, sino que la oralidad, gestos y mirada constituyen los modos predominantes. Los dos primeros terminan de formular el tema de la clase, cuya enunciación iniciaron en el lapso previo. La mirada retoma el contacto visual con la audiencia, pues ya no es más pertinente para remitir al eje discursivo en el medio semiótico, sino para dirigir el discurso oral a los participantes (Tabla 86. 00:56). Así, se instancia en sincronía con la enunciación verbal del eje temático.

Dicho de otra manera, modalmente, en el primer lapso, el ensamble entre escritura, mirada y medio semiótico anticipa para la audiencia el eje discursivo, el cual completa proposicionalmente la oralidad en el siguiente momento de instanciación. En el segundo periodo, el ensamble entre oralidad, gestos y mirada refuerza, e integra en función de la audiencia, el contenido señalado antes por la escritura en el medio semiótico.

⁶² Este lapso se analizó de manera parcial anteriormente en el primer apartado 9.1 (Tabla 57, pág 245), debido a que es el único acto de este tipo registrado para clases de lengua.






Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico		Clase
00:55		<p>El tema del día de hoy</p> <p>– mirada a pizarra, manos en celular –</p>		<p>Interacción cara a cara, pizarra, celular.</p> <p>Escritura en la pizarra: "El español de Costa Rica"</p>	Comunicacional	Asertivo aseverativo	Lengua
00:56		<p>es el español de Costa Rica</p> <p>– mirada a estudiante s, barbilla arriba, manos en celular –</p>		<p>interacción cara a cara, celular</p>	Comunicacional	Asertivo aseverativo	Lengua

Tabla 86. Acto comunicacional asertivo aseverativo con variaciones modales internas.

9.3.5. Acto interactivo directivo prohibitivo

Este lapso instancia un mismo acto *interactivo directivo prohibitivo*. Destaca por ser el más extenso de todos los actos registrados – incluso al comparar con las categorías anteriores 9.1 y 9.2 – y por presentar la mayor variación secuencial entre las modalidades articuladas. Todas ellas instancian la misma fuerza ilocucionaria, la cual confiere, precisamente, esta clasificación al acto. Su extensión y cambios modales responden a la interacción con la audiencia. Debido a que los estudiantes se rehúsan a atender la sanción de la docente, esta decide acentuarla, progresivamente, con cambios en los modos semióticos.

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico	Clase	
01.07		– mirada a estudiantes barbilla arriba, manos en escritorio –	Ruidos de los estudiantes	interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo	Lengua
01.08		Shhhh – mirada a estudiantes barbilla arriba, manos en escritorio –	Ruidos de los estudiantes	interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo	Lengua
01.09		Shhhh – cierra los ojos, barbilla arriba, manos en escritorio –	Ruidos de los estudiantes	interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo	Lengua



01:10		<p>Shhhh</p> <p>– ojos cerrados, levanta brazo hacia el frente –</p>	Ruidos de los estudiantes	interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo	Lengua
01:12		<p>– ojos cerrados, baja mano, levanta barbilla –</p>		interacción cara a cara	Interactivo	<p>Directivo prohibitivo</p> <p>Espera silencio</p>	Lengua

Tabla 87. Acto interactivo directivo prohibitivo con variaciones modales internas.

En un primer instante, ante los ruidos de la audiencia, la docente guarda silencio, levanta su barbilla y dirige la mirada al grupo de estudiantes, con el fin de llamar su atención (Tabla 87. 01:07). Luego, instancia un comando oral – shhhh – mediante el cual expresa la solicitud de silencio (Tabla 87. 01:08).

Dicha sanción no tiene resultados, ya que los participantes continúan con sus conversaciones. Por esta razón, la docente enfatiza nuevamente de manera gestual y oral la orden, al cerrar los ojos, expresar nuevamente la solicitud y levantar aún más la barbilla (Tabla 87. 01:09). Esta última evidencia su altura máxima en este lapso. Se articula con la ausencia de mirada – ojos cerrados – y la insistencia en la amonestación oral, cuyo ensamble constituye un reforzamiento semiótico a la solicitud previa no acatada.

Pese al conjunto anterior, el acto aun no alcanza su efecto perlocucionario, pues los estudiantes continúan sin guardar silencio. En consecuencia, la docente levanta el brazo, mantiene sus ojos cerrados y acentúa la orden verbal, en espera de la reacción de la audiencia. Este es el segmento de mayor duración y se considera el punto de mayor carga semiótica, ya que enfatiza con mayor refuerzo modal la prohibición – ausencia de mirada, comando oral, gestual y accional con el cuerpo – (Tabla 87. 01:10).

Una vez que los estudiantes disminuyen el ruido, la docente baja el brazo como respuesta positiva a su comportamiento (Tabla 87. 01:12). Sin embargo, *permanece en silencio y conserva su expresión facial con la barbilla arriba y los ojos cerrados, antes de retomar el acto conminatorio previo*⁶³.

Modalmente, la barbilla en alto caracteriza de forma general esta instanciación, ya que se registra en todos los segmentos simultáneamente a la orden (Tabla 87). Su rasgo más relevante es la altura a la cual se eleva, de modo que cuanto más alta, mayor fuerza ilocucionaria suma al acto y mayor énfasis pone en conseguir su efecto perlocucionario (Tabla 87. 01:09 – 01:12). Dicho de otra manera, su elevación representa físicamente la fuerza semiótica del acto y la autoridad que asume la docente.

La oralidad registra dos tipos instanciaciones semióticas diferentes, no obstante, con la misma finalidad de solicitar silencio. La primera se caracteriza por la expresión “shhhhh”, la cual se emplea como una petición explícita (Tabla 87. 01:08 – 01:10). La segunda se distingue, más bien, por la ausencia de oralidad – el silencio – la cual se interpreta como una sanción indirecta (Tabla 87. 01:07, 01:12). Estos dos recursos se alternan en la instanciación, de manera que, ante el ruido de los estudiantes, la docente guarda silencio; cuando este no funciona, utiliza la expresión oral y, en caso de que esta última no surta efecto, repite el silencio.

La mirada también alterna entre dos posibles tipos de realización: en algunos casos se dirige a los participantes (Tabla 87. 01:07, 01:08) y, en otros, está ausente – ojos cerrados – (Tabla 87. 01:09 – 01:12). Esta variación expresa gradaciones de fuerza ilocucionaria similares a los de la barbilla como recurso semiótico. En los momentos en que se dirige a la audiencia, apoya semióticamente la realización del acto prohibitivo. En los lapsos en los que se ausenta, más bien intensifica semióticamente su fuerza ilocucionaria. Así, los segmentos donde no se utiliza (Tabla 87. 01:09 – 01:12) son precisamente aquellos de mayor carga semiótica, donde la prohibición se refuerza al expresarse mediante todas las modalidades (Tabla 87. 01:09 – 01:12).

⁶³Antes de este acto interactivo directivo prohibitivo, se instancia un acto interactivo directivo conminatorio (pág 4741, 00:59), mediante el cual la docente pretendía dar las instrucciones sobre el trabajo en clase. Este fue interrumpido por los ruidos de los estudiantes.

Descritos los ensambles anteriores, no se observa una correlación entre modalidades específicas y el acto prohibitivo, sino que todas intervienen en él y alternan distintas formas de expresión. Ahora bien, todos los modos tienen en común el instanciar grados progresivos de fuerza ilocucionaria, en relación con el efecto perlocucionario que persigue el acto. Es decir, varían e intensifican semióticamente el comando, en respuesta a si la audiencia acató o no este último. Ante la negativa constante de los participantes, la docente modifica los ensambles y recursos, con el fin de acentuar la fuerza de la sanción y controlar a los miembros.

9.4. Hallazgos más importantes

La Tabla 88 sintetiza todas las modalidades registradas para cada uno de los actos, es decir, el total de modos descritos en las tres posibilidades de instanciación registradas. Presenta la limitante de que sus resultados son estrictamente en términos generales, por lo que no especifican qué modos corresponden a cada tipo de instanciación ni las funciones modales. Para observar con más detalle todas las posibilidades de articulación registradas y las funciones de los modos según cada escenario, es necesario remitirse al análisis en los apartados anteriores de este capítulo.

El hallazgo más relevante sugiere la ausencia de *la escritura* como modo en la mayoría de los actos registrados. Su presencia se muestra como especialmente relevante en los actos *comunicacionales asertivos aseverativos*, donde se emplea como recurso para fijar los contenidos curriculares en la pizarra como medio semiótico.

El *desplazamiento* también es una modalidad poco regular y se registra principalmente en los actos (1) *interactivos asertivos confirmativos*, (2) *interactivos directivos conminatorios* e (3) *interactivos directivos interrogativos*. Según los resultados, en estos casos, la docente se moviliza a través de la clase mientras (1) coteja los aportes de los estudiantes, al construir los contenidos curriculares mediante un *dialogo tripartito* (Lemke, 1990) y con apoyo escrito en la pizarra, (2) brinda las instrucciones para efectuar los procedimientos o (3) formula las interrogantes a los alumnos sobre los contenidos curriculares.

El resto de modalidades – *oralidad, gestos, mirada y movimientos corporales* – muestran un patrón de aparición más recurrente y se repiten de forma más regular en todos los actos identificados en el corpus. Para estudiar con mayor amplitud sus metafunciones y contextos de instanciación, se sugiere revisar el análisis en las secciones previas.

Tipo de acto		Modos					
Comunicacional	Interactivo	Oralidad	Escritura	Gestos	Mirada	Movimientos corporales	Desplazamiento
Aserivo aseverativo		x	x	x	x		
Aserivo descriptivo		x		x	x	x	
Aserivo confirmativo				x	x	x	
	asertivo confirmativo ⁶⁴	x		x	x	x	x
	asertivo asentivo			x	x	x	
	asertivo argumentativo	x		x	x	x	
	asertivo distintivo ⁶⁵	x		x			
	asertivo responsivo	x		x			
	directivo admonitorio ⁶⁶	x		x	x		
	directivo conminatorio	x		x	x	x	x
	directivo interrogativo	x		x		x	x
	directivo prohibitivo ⁶⁷	x		x	x	x	
	expresivo negativo inculpatario ⁶⁸	x		x	x	x	
	expresivo positivo asentivo			x	x		

Tabla 88. Síntesis de actos semióticos y modalidades asociadas.

⁶⁴ Los actos interactivos asertivos confirmativos se registraron en tres posibilidades de instanciación distintas (pág 246).

⁶⁵ Los actos asertivos distintivos mostraron instancias modales no prototípicas e incluso la ausencia de retroalimentación semiótica a los participantes (pág 259).

⁶⁶ El único acto interactivo directivo admonitorio registrado constituye una extensión de un acto interactivo asentivo positivo anterior. Por este motivo, ambos están semiótica y discursivamente relacionados (pág 272).

⁶⁷ Las modalidades registradas para los actos interactivos prohibitivos coinciden con las de los actos directos conminatorios, no obstante, estas cumplen funciones distintas (pág 269).

⁶⁸ El acto argumentativo está en relación discursiva con el acto interactivo inculpatario. Por este motivo, ambos coinciden en sus modalidades y revelan vínculos en su contenido proposicional (pág 274).

10. Discusión

Este apartado pone en diálogo los resultados de esta investigación con los hallazgos de los estudios consultados en los antecedentes. Se discuten únicamente los aportes de las investigaciones del segundo grupo (2), que efectuaron análisis multimodales de la interacción de clase en las asignaturas de Historia, Biología y Matemática, y las del tercer conjunto (3), que realizan propuestas para enseñanza multimodal de la escritura y la literatura. Los estudios en (1) alfabetizaciones múltiples, si bien argumentan la pertinencia de implementar la visión multimodalidad en las prácticas pedagógicas, desarrollan un enfoque distinto al de este trabajo. Por este motivo, sus hallazgos no se contemplan en esta discusión.

En cuanto los **GÉNEROS**, el hallazgo más relevante sugiere ciertas similitudes entre las interacciones desplegadas para la enseñanza de la Historia y para Español. Si bien los géneros **relato histórico y explicación de las causas** (Manghi, 2013a, Manghi, Badillo & Villacura, 2014, Manghi & Badillo, 2015) no se registraron en esta última, los procesos de semiosis de sus etapas intermedias guardan ciertas semejanzas con los resultados de este estudio. También, el género **procedimental** (Manghi, Badillo & Villacura, 2014) se registró en la asignatura de español, sin embargo, desde un enfoque distinto que se discute más adelante. Los géneros **metahistórico y modelación de interpretación histórica** (Manghi, Badillo & Villacura, 2014) no se registran del todo ni se encontraron hallazgos paralelos, por lo que no se consideran en este apartado.

En cuanto al género **relato histórico**, su etapa intermedia *secuenciación de eventos* (Manghi, 2013a) emplea como modos la oralidad, gestos, dibujos y escritura, con el fin construir tablas y mapas que articulan el conocimiento temporal con espacial. Estos recursos son típicos en el despliegue del género, donde se emplean para representar visualmente la sucesión de acontecimientos históricos y definir en términos espaciales los participantes y sucesos, según los tiempos explicados de forma oral y gráfica.

Las mapas y tablas también se registraron en el género **exposición docente**, en la segunda etapa *presentación del contenido*, donde se emplean con el objetivo de construir la entidad semiótica. No obstante, en la enseñanza del español, estas no son modalidades típicas del género como sí lo son para el **relato histórico**. En su lugar, los

mapas y tablas constituyen recursos utilizables o prescindibles para la representación. Su escogencia crea distintos escenarios para modelar el fenómeno. Además, depende de las decisiones de la docente como diseñadora, de los recursos disponibles y de sus preferencias para significar la entidad (pág 223).

En Historia (Manghi & Badillo, 2015), el uso del mapa escolar funciona como un recurso de autoridad, como una voz externa o heteroglosia, que reafirma el sustento científico del conocimiento declarado en apoyo al manual escolar (Oteiza, 2009). Esta función coincide con su empleo en la asignatura de español, donde se emplea para dar sustento científico a la explicación oral del discurso y funciona como fuente secundaria de evidencialidad (Oteiza, 2009). Tanto en español como en historia, la función interpersonal del mapa trasciende la mediación espacial y deíctica para la audiencia, y contribuye a la legitimación científica de los significados construidos.

Respecto del género **explicación de las causas**, en clases de Historia, este despliega una etapa intermedia llamada *dinámica de preguntas y respuestas en torno a las causas* (Manghi, 2013a). Esta fase coincide funcionalmente con la etapa *dinámica de preguntas y respuestas para construir la definición*, típica del género **definición**, en clases de Biología (Manghi & Córdova, 2011, Manghi, 2013a). Aún más, las dos fases anteriores concuerdan con la estructura de actividad llamada *diálogo tripartito* (Lemke, 1990) identificada en la asignatura de Español como característica dentro de las etapas de *revisión* – en el género **trabajo de los estudiantes** (pág 209) –, *verificación del trabajo en grupo* – en el género **revisión** (pág 209) – y las fases de *conocimientos previos* (pág 221) y *síntesis* (pág 232) – en el género **exposición docente** –.

Si bien las fases de *preguntas y respuestas* difieren entre historia y biología respecto de su naturaleza discursiva – modelan un evento histórico y una entidad o fenómeno natural, respectivamente –, la función que cumplen en las disciplinas anteriores coincide con la que desempeña en la asignatura de español, a saber: construir de manera interactiva el significado ideacional del discurso y enseñar a los estudiantes las formas de razonamiento convencionales de esta área del conocimiento (Manghi, 2013a). Asimismo, pese a que Manghi define la dinámica *preguntas y respuestas* como etapa en dos de sus interacciones, su análisis demuestra que está presente en lo largo de la mediación pedagógica tanto en la asignatura de Historia (Manghi, 2013a, 2013b;

Manghi & Badillo, 2015; Manghi, Badillo & Villacura, 2014), Biología (Manghi, 2013a; 2013b, Manghi & Córdova, 2011) y Matemática (Manghi, 2013c; Manghi, 2010). Así también, los resultados de este estudio la sugieren como una actividad transversal en la asignatura de Español.

Respecto del **género procedimental**, las investigaciones en Historia (Manghi, Badillo & Villacura, 2014) lo definen como un tipo de transición entre los géneros **relato histórico y explicación de las causas**, cuyo objetivo consiste en introducir la siguiente actividad y explicitar el momento de la mediación didáctica en que se encuentra la audiencia. Como resultado en la primera etapa, este género contextualiza los contenidos conceptuales actuales y, en la segunda, explica la tecnología y procedimientos por efectuar a continuación.

En la asignatura de Español, no se registró un género específico denominado de esta manera, que funcionara como una estructura de transición entre actividades. Los *géneros procedimentales* constituyen una categoría amplia de interacciones, que reúne patrones de significación cuyo objetivo es dirigir una secuencia de actividades en clase, en relación con ciertos objetos y ubicaciones explícitos, para obtener significados o productos semióticos específicos por parte de la audiencia. Dentro de esta categoría se ubican los géneros *trabajo de los estudiantes, revisión, lectura en conjunto y entrevista escolar* (pág 138 & 145).

Por esta razón, las etapas de (1) contextualización discursiva y (2) explicación de la tecnología (Manghi, Badillo & Villacura, 2014) coinciden más bien con las fases de (1) *instrucciones* y (2) *organización* identificadas en este estudio como parte de los géneros procedimentales arriba mencionados. En ambas asignaturas, la primera etapa se encarga de describir la secuencia de actividades para anticipar los procesos posteriores, y la segunda, de determinar los modos semióticos para la representación y proveer los medios semióticos (pág 138 & 145).

Finalmente, las investigaciones en la asignatura de Historia destacaron el empleo de *procesos de tecnicización* (Manghi, Badillo & Villacura, 2014), como herramientas lingüísticas para empaquetar los significados y mediar el uso de términos con un significado particular, propio de un campo especializado. En la asignatura de español, estos procesos son recurrentes dentro del género **exposición docente**, especialmente

para los contenidos curriculares de lengua. Estas tecnicizaciones se emplearon con el fin de proveer los rasgos que caracterizan la entidad semiótica y se construyen progresivamente para explicar el fenómeno, en conjunto con diagramas – pág 428, clase 4 –, mapas – pág 434, clase 5 – y explicaciones orales que aclaran sus significados.⁶⁹

En la enseñanza de la **Biología**, los géneros identificados fueron las **definiciones - descriptivas, clasificatorias y composicionales** (Manghi, 2013a; Martin & Rose, 2008) – y **las explicaciones secuenciales** (Manghi & Córdova, 2011, Manghi, 2013a). Ninguna de estas interacciones se identificó en la asignatura de español, sino que se consideran exclusivas de la Biología como área disciplinar. De hecho, las categorías de *informes descriptivos, de clasificación y de composición* no resultaron útiles en este estudio para identificar variaciones en la estructura, etapas o metafunciones de los géneros, sino para describir la construcción discursiva del fenómeno (pág 169).

Por su parte, en la enseñanza de la **Matemática**, se identificaron los géneros **modelaje de procedimiento** (Manghi, 2013c), **descripción del problema** (Manghi, 2013c) y **análisis de razonamiento** (Manghi, 2010). Estos se emplean para instruir a los estudiantes sobre la manera de desarrollar un procedimiento, a través de diferentes ejemplos concretos provistos por el docente. Ninguna de esta interacciones se identificó en la asignatura de Español, debido a que no se registraron contenidos curriculares que requirieran la transcripción simbólica de un problema en un lenguaje formal, la aclaración discursiva de dicha escritura notacional, la indicación condiciones y opciones de procedimiento, o la aplicación de operaciones misma, con el fin de derivar en un resultado común para todos los alumnos⁷⁰.

Respecto de los **MODOS SEMIÓTICOS**, el hallazgo más relevante sugiere que algunos de ellos son **comunes para todos los géneros y disciplinas**, tanto en Historia, Biología, como Matemática y Español. Estas modalidades responden directamente a la

⁶⁹ Para estudiar con más detalle este proceso, revisar el análisis del género exposición docente en clases de lengua (pág 428, clase 4: 15:47 – 21:56; pág 431, 25:27 – 30:07; pág 434, clase 5: 00:08 – 01:09).

⁷⁰ No se descarta la posibilidad de un microgénero de *modelaje del procedimiento* en una clase, por ejemplo, de fonética o fonología, la cual requiere un lenguaje formal diseñado específicamente para representar las entidades y procesos, o prácticas didácticas donde los estudiantes deben llegar a las mismas conclusiones tras aplicar los procedimientos de análisis.

materialidad del cuerpo y se asocian con los medios semióticos inmediatamente disponibles en el salón de clases. Son: 1. la *oralidad*, realizada a través del apartado fonador, 2. *la escritura*, instanciada en el pizarrón, 3. *Recursos gráficos* como dibujos, esquemas, tablas o mapas, los cuales pueden ser modelados contingentemente en la pizarra y 4. *los gestos*, que toman lugar en el cuerpo de la docente.

Las investigaciones en estas cuatro asignaturas (Manghi, 2013a) permiten extraer usos generales de los modos semióticos comunes a todas las disciplinas. La oralidad estructura en términos globales el desarrollo de los géneros, pues brinda el hilo conductor para la construcción discursiva y, por lo tanto, media la recontextualización pedagógica de los discursos. La escritura se emplea para formular de manera concisa las metáforas gramaticales, representar la organización taxonómica de las entidades o relaciones discursivas entre los fenómenos representados, etiquetar los recursos visuales en correlación con la oralidad y focalizar las nomenclaturas técnicas que denominan los conceptos científicos.

Los mapas, tablas, esquemas y los dibujos esquemáticos favorecen la representación integrada de significados temporales con espaciales, por cuanto construyen de manera paulatina los procesos, fenómenos y entidades descritas de forma oral, y las relaciones entre las partes con el todo. Finalmente, los gestos cumplen una función principalmente deíctica, que aclara la ubicación espacial, en las representaciones gráficas, de los elementos definidos oralmente. Por lo tanto, modelan, de forma simultánea a la explicación, significados topológicos que ni la oralidad ni la escritura – ni los gráficos mismos – son capaces de comunicar tan precisamente.

Por otra parte, como se analizó anteriormente (pág 302), las disciplinas de Historia y Español guardan una mayor cercanía respecto de modos y medios semióticos, pues ambas recurren al uso de representaciones gráficas – en forma de tablas y mapas –, las cuales instancian a través de la interacción cara a cara y el pizarrón. Ahora bien, estos recursos se utilizan con grados de recurrencia distintos según la asignatura, lo cual supone diferencias en la semiosis entre los géneros **relato histórico** – en Historia – y **exposición docente** – en Español –.

Como segundo hallazgo relevante, otras de las modalidades registradas parecen ser específicas para cada asignatura y haber sido modeladas, a lo interno de esta área

disciplinar, con el fin de representar significados propios de este dominio. Por lo tanto, parecen haber desarrollado usos especializados que – hasta el momento – no se repiten para otros discursos científicos. En la enseñanza de la Biología, destaca el uso especializado de imágenes – **dibujos de esquemas estructurales** (Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013a) –, el cual no se registra en Español, ni Historia ni Matemática. Su empleo se asocia con la naturaleza del contenido discursivo, que requiere elaborar definiciones visuales y representar para la audiencia la morfología de las estructuras y/o procesos biológicos.

Por otra parte, el simbolismo matemático parece estar asociado únicamente a esta materia, pues no se encuentra en las investigaciones para Historia, Biología o Español. Estos hallazgos respaldan la caracterización semiótica brindada por los estudios consultados (Lemke, 1998; Duval, 2000; O' Halloran, 2005, 2007; Manghi, 2013c; Manghi, 2010) los cuales definen modalmente esta asignatura por el empleo típico de la oralidad, el simbolismo matemático e imágenes, como gráficos, representaciones bidimensionales y tridimensionales (O'Halloran, 2000).

De acuerdo con los resultados de esta investigación, la enseñanza del Español no parece caracterizarse por requerir un modo específico, sino que recurre básicamente a las mismas modalidades, las cuales ensambla en formas distintas según el género y la etapa en cuestión (Capítulo 2). En esta asignatura, la oralidad, escritura, gestos, movimientos corporales y desplazamiento son comunes a todas las interacciones y funcionaron como recursos permanentes, indistintamente de si el contenido curricular fue de lengua o literatura. En contraste, los recursos visuales no fueron predominantes, sino que se registraron únicamente en tres ocasiones, exclusivamente en el género *exposición docente*, en forma de diagramas, imágenes o mapas (pág 223).

Pese a no registrarse de forma consistente en la asignatura de Español, el uso de imágenes, diagramas y mapas sí coincide con algunas de las características que adquiere el empleo de **dibujos de esquemas estructurales** en Biología (Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013a). Ambas permiten regular la entrega de la información hacia la audiencia y, además, focalizar diferentes zonas del diagrama o mapa según la construcción discursiva oral. Como resultado, permiten modelar con mayor claridad los

rasgos, estructuras o ubicación del fenómeno y construir un texto multimodal que ayude a la mediación pedagógica del discurso para los estudiantes.

Además, el proceso de construcción de las tablas y mapas – en Historia – (Manghi, 2013a; Manghi & Badillo, 2015), de los dibujos de esquemas estructurales – en Biología – (Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013a) y de las representaciones gráficas – en Español – concuerda con el carácter paulatino y circunstancial con el que se modelan los procedimientos lógicos y el uso del simbolismo, en la asignatura de Matemática (Manghi, 2013c; Manghi, 2010). En los cuatro casos, los resultados indican que las representaciones visuales no se despliegan de forma continua, sino que su construcción alterna el uso de la oralidad, como conductor discursivo, con el resto de modos pertinentes – escritura, gestos, simbolismo, dibujos – hasta completar la representación. En otras palabras, modelan, de forma gradual e intersemiótica, los ejes curriculares.

Respecto de los **MEDIOS SEMIÓTICOS**, la interacción cara a cara y el uso de la pizarra destacan como las superficies de instanciación comunes a todos los géneros y mayoría de las etapas, tanto en Historia (Manghi, 2013a; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Badillo, 2015), Biología (Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013a), Matemática (Manghi, 2013c; Manghi, 2010) y Español. Por este motivo, se podrían considerar como medios semióticos transversales a todas las asignaturas. La interacción cara a cara está estrechamente ligada con la oralidad y los gestos, a los cuales sirve como superficie de instanciación. El uso de la pizarra se asocia con el empleo de números, simbolismo, escritura, listados, mapas, tablas y esquemas como modos semióticos, los cuales permite construir de forma gradual y paralela a las explicaciones, procedimientos y representaciones visuales.

Si bien el texto escolar se utilizó como medio impreso en la construcción oral del discurso en Historia (Manghi, 2013a; Manghi, Badillo & Villacura, 2014; Manghi & Badillo, 2015) y Biología (Manghi & Córdova, 2011; Manghi, 2013a), no se identificó para Matemática (Manghi, 2013c; Manghi, 2010) ni de forma recurrente en Español⁷¹. De igual manera, pese a que las dos primeras asignaturas recurrieron a las

⁷¹ En la asignatura de Español, el libro de texto se utilizó una única vez en el género *exposición docente*, con el fin de apoyar la definición de las lenguas habladas en Costa Rica (pág 431).

presentaciones digitales como medios tecnológicos – aunque en menores ocasiones –, estos medios no se registraron en Matemática (Manghi, 2013c; Manghi, 2010) ni en Español.⁷² Por las razones anteriores, ni el manual escolar y ni los recursos tecnológicos se podrían considerar característicos de los géneros ni materias analizadas.

En cuanto las investigaciones que emplean la multimodalidad para la enseñanza de la escritura y la literatura (Denning et al, 2006; Elliott-Johns, 2011; Dalton, 2012; Edwards – Groves, 2012; Gregori, 2012; Barra & Muñoz, 2013; Darrington & Dousay, 2012; Gilakjani, 2011, Howell, 2015), los hallazgos para la asignatura de español muestran un primer punto de divergencia fundamental: desligan el concepto de multimodalidad del uso de las tecnologías. Como se mencionó en el párrafo anterior, los medios tecnológicos están básicamente ausentes de las interacciones en español y no figuran como recursos recurrentes para ninguno de los géneros identificados. En contraste, su utilización se identificó en un único caso – en la fase nuclear del género *entrevista escolar* –, donde funciona como una alternativa de representación y no como la regularidad semiótica (pág 218).

Los resultados sí arrojan una única coincidencia particular entre este estudio y las investigaciones consultadas, respecto del empleo de la multimodalidad como estrategia didáctica para la enseñanza. Las ATA denominadas “Elaboración de diccionario personal” (pág 439, clase 2) y “Confección de panfleto” (pág 442, clase 3) solicitan a los estudiantes la elaboración de un texto “multimodal” – aunque no lo denominen explícitamente de esta manera –, ya que les piden sintetizar de forma creativa el contenido discursivo de los textos literarios en una libreta o mediante la composición de un folleto, en el cual deben emplear modos como la escritura, el color, la disposición gráfica de la información e imágenes.

Este ejercicio coincide con los estudios que redefinen la escritura impresa como un proceso de diseño de textos multimodales (Dalton, 2012; Edwards – Groves, 2012) y

⁷² En la asignatura de Español, el medio tecnológico se registró una única vez en el género *entrevista escolar*, con el fin de realizar una llamada por internet e instanciar el contenido curricular de las variedades del español americano (pág 417).

que asignan tareas de composición multimodal en medio impreso, donde se vinculan los modos lingüístico escrito y visual (Archer, 2010).

11. Conclusiones

Este proyecto de investigación analizó como texto multimodal la actuación docente en clases de español de octavo año del Colegio Internacional Canadiense, con el fin de determinar los géneros, modos y medios semióticos empleados para modelar el conocimiento lingüístico y literario para los alumnos. El proyecto se originó del interés por ampliar los conocimientos sobre otros recursos de representación, distintos la lengua oral y escrita, que utilizan los profesores para mediar los contenidos curriculares en clases de secundaria. Así, caracterizó la construcción el discurso escolar, mediante el empleo de diferentes interacciones y modalidades semióticas.

Se identificaron un total de cinco géneros para la enseñanza de contenidos curriculares de lengua y literatura: *trabajo de los estudiantes*, *revisión*, *lectura en conjunto*, *entrevista escolar* y *exposición docente*. Todos ellos se caracterizan por construirse en torno a una fase nuclear, la cual asigna *prácticas de reelaboración discursiva* con el fin de resignificar el discurso mediante la interpretación subjetiva de la audiencia. En concordancia, la etapa destaca por conferir la mayor agentividad semiótica a los estudiantes, quienes deben producir su propio conocimiento al resolver las tareas asignadas. Además, condensa todas las metafunciones de las fases anteriores y posteriores, las cuales *anticipan* las tareas de representación discursiva que el núcleo desarrolla o *remiten* a los significados construidos en él, al finalizar la interacción.

El género *trabajo de los estudiantes* se definió como un *procedimiento cotidiano*. Esta categorización es independiente del discurso que instancia, es decir, cumple el mismo objetivo social y despliega las mismas etapas tanto para contenidos curriculares de lengua como de literatura. Su objetivo consiste en dirigir una secuencia de actividades en clase, en relación con ciertos objetos y ubicaciones explícitos, para obtener efectos o productos semióticos particulares enunciados al inicio del género. Se organiza en las fases prototípicas de: 1. *Instrucciones*, 2. *Organización*, 3. *Trabajo de mesa* y 4. *Revisión*.

Los géneros *revisión*, *lectura en conjunto* y *entrevista escolar* se clasificaron como *procedimientos cooperativos*. Al igual que los *cotidianos*, su objetivo consiste en instituir un patrón de interacción en un espacio y tiempo dados; no obstante, la tarea que solicita

no se ejecuta de forma individual, sino que requiere más de un participante *para llevarse a cabo*. Las tres interacciones anteriores se distinguen entre sí por dos aspectos principales: el discurso que instancian y la forma en que manifiestan su naturaleza cooperativa en cada interacción.

La *revisión* se registró únicamente en *clases lengua*. Funciona como la etapa ulterior del género *trabajo de los estudiantes* que lo precede. Se emplea para resignificar el discurso del género anterior, según sus propios lineamientos de representación y etapas. El trabajo cooperativo recae en las dos últimas fases, donde el contenido se modela de forma grupal en prácticas de reelaboración discursiva y se efectúa una puesta en común de los significados, que evalúa cooperativamente la semiosis mediante la intervención de todos los miembros de la audiencia. Sus etapas prototípicas son las siguientes: 1. *Instrucciones*, 2. *Organización*, 3. *Trabajo grupal* y 4. *Verificación del trabajo en grupo*.

La *lectura en conjunto* se registró únicamente para *contenidos de literatura*. Este es un género diseñado, específicamente, con el fin de instanciar de manera grupal la lectura de un texto literario. Las fases de *organización* y *lectura grupal* se realizan de manera recurrente y cíclica dentro del género – en contraste con la *revisión* y *entrevista escolar* – con el fin de asignar constantemente los turnos de habla y miembros de la audiencia a quienes les corresponde leer ciertos segmentos del texto. Este rasgo es el que caracteriza la función cooperativa del género y le confiere su especificidad. La interacción se organizó en las siguientes etapas prototípicas: 1. *Instrucciones*, 2. *Organización*, 3. *Lectura grupal* y 4. *Valoración personal*.

Finalmente, el género *entrevista escolar* se registró únicamente para *contenidos curriculares de lengua*. Se emplea con el fin de plantear una situación retórica específica para la audiencia, a partir de la cual esta modela un intercambio dialógico entre entrevistado y sus miembros. Posteriormente, el diálogo planteado se instancia como una interacción comunicativa. La función interpersonal cooperativa recae en las últimas dos fases, donde la audiencia modela de manera grupal el contenido discursivo y lleva a cabo la ejecución final del diálogo con el visitante. El género se estructura de la siguiente manera: 1. *Instrucciones* 2. *Sugerencias* 3. *Redacción de preguntas* 4. *Diálogo con el entrevistado*.

El género exposición docente se definió como *informativo*. A diferencia de los *procedimentales*, no se emplea para asignar una secuencia de actividades especializada y obtener efectos o productos. Su objetivo consiste en representar discursivamente entidades semióticas, a partir de una descripción de sus propiedades, clasificación taxonómica o composición (Martin & Rose, 2008). Por ello, define y modela los fenómenos involucrados en procesos o eventos. El género *exposición* no se asocia con un discurso particular, sino que cumple el mismo objetivo social, despliega las mismas etapas y metafunciones tanto para contenidos curriculares de lengua como de literatura. Sus fases prototípicas son: 1. *Conocimientos previos*, 2. *Presentación del contenido*, 3. *Síntesis*.

Además de los géneros anteriores, se identificaron varios segmentos independientes de interacción, que se han categorizado como *estructuras de actividad* (Lemke, 1990). Estas no constituyen etapas ni géneros en sí mismos, sino patrones de acciones recurrentes que estructuran la interacción de clase. Por este motivo, su función no se asocia con las metafunciones de las etapas, sino que cumplen una función textual general respecto del género, con el fin de organizar su ejecución. Las estructuras de actividad registradas son las siguientes: *resolver luego*, *demostración*, *recuento* y *anticipación*.

Respecto del empleo de las modalidades, el primer hallazgo relevante sugiere que los significados que permite articular un modo no se pueden disociar de los géneros y fases en que se insertan, ya que provienen *del empleo* que los usuarios les confieren en el marco de sus prácticas e interacciones pedagógicas (Van Leeuwen, 2005). En segundo lugar, el significado de un modo – su función – constituye un punto intermedio entre las metafunciones de cada fase y el propio potencial semiótico (Jewitt, 2008; Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010; Kress et al, 2001). Es decir, los modos adoptan las funciones de las etapas que los *enmarcan* (Kress, 2010) y las modelan según sus alcances de representación al servicio de objetivos específicos.

Por las dos razones anteriores, no fue posible describir los modos de forma universal, en el sentido de asociar metafunciones abstractas e independientes de su instanciación en géneros concretos. Sus funciones se determinaron estrictamente dentro de las etapas que los contextualizan, en relación con la naturaleza discursiva, rasgos

interpersonales y semióticos de cada interacción. En consecuencia, si bien ciertas modalidades se registraron, en principio, como recurrentes en distintas etapas y géneros, sus metafunciones variaron según las características particulares de las fases en las que se insertan.

En los **géneros procedimentales**, en las etapas de **instrucciones**, existe una fuerte **asociación** entre **la oralidad y los gestos** como modos. En el **trabajo de los estudiantes y la lectura en conjunto**, estos se emplean para definir el procedimiento, la secuencia de etapas para su realización y organizar la instanciación colectiva del discurso (texto literario). En la **revisión**, la **oralidad** y los **gestos** se utilizan para describir las actividades, diagramas, cuadros comparativos o criterios de análisis del contenido discursivo que se emplean como parte de las prácticas de reelaboración. En la **entrevista escolar**, la mayoría de metafunciones coinciden con el **trabajo de los estudiantes y la lectura en conjunto**. No obstante, la **oralidad** suma una nueva finalidad: dirigir la construcción del intercambio comunicativo que busca modelar el género.

En las fases de **organización**, existe una **asociación** con **los movimientos corporales y desplazamiento** como modos, los cuales se registran de forma recurrente para la mayoría de los géneros identificados – a excepción de la entrevista escolar –. En **trabajo de los estudiantes**, estos modos preparan las condiciones semióticas para la ejecución del procedimiento y proveen a todos los miembros de la audiencia, por igual, los medios semióticos. En la **revisión** los modos se emplean para designar, selectivamente, a los miembros de la audiencia que participarán en la reelaboración discursiva, así como las herramientas y la tarea de representación que le corresponde resolver a cada uno de ellos.

El género **lectura en conjunto** desarrolla una actividad lectura grupal, por lo que la fase de **organización** provee el mismo material de representación – el texto literario – a todos los participantes y no discrimina con base en los medios semióticos. Por esta razón, las funciones de **los movimientos corporales y el desplazamiento** difieren de la **revisión** y coinciden las del género **trabajo de los estudiantes**, en el sentido de que su empleo no segrega funcionalmente a la audiencia, sino que la unifica en la representación colectiva del texto. Además, a diferencia de los dos anteriores, este

género recurre a la *oralidad y los gestos* como modos importantes, con el fin de asignar los turnos de habla y conducir paulatinamente la lectura del texto.

La **entrevista escolar**, prototípicamente, no instancia una etapa de *organización*, sino de *sugerencias*. En ella, los modos predominantes son la *oralidad y los gestos*, los cuales se utilizan para explorar posibles ejes discursivos previamente a la redacción del diálogo y, por lo tanto, orientar la producción escrita de este último. Ahora bien, los casos en que este género se instancia de manera *diferida*, sí registran una fase de *organización*. Aquí, *los movimientos corporales* destacan como el modo principal, al igual que en el *trabajo de los estudiantes y la revisión*. Estos se emplean con el objetivo de preparar los recursos tecnológicos para instanciar el discurso, debido a que el entrevistado no se encuentra físicamente en el salón de clases. En las ocasiones en que la entrevista se realiza de forma *presencial*, la etapa de *organización* está ausente, pues el entrevistado se encuentra en el aula y no se requiere preparar medios semióticos para contactarlo.

Las **etapas nucleares** de los géneros registraron una fuerte **asociación** con la **escritura** como modo. El **trabajo de los estudiantes y revisión** tienen como fases centrales el *trabajo de mesa y trabajo grupal*, respectivamente. En ambas, la escritura se emplea con el objetivo de resignificar el contenido curricular mediante la resolución de prácticas de reelaboración discursiva por parte de la audiencia. La **entrevista escolar** tiene como fase nuclear la *redacción de preguntas*. Aquí, la escritura se emplea para construir una serie de intervenciones dialógicas, de acuerdo con la situación retórica planteada al inicio del género y con el objetivo de instanciarlas, luego, a modo de conversación. La **lectura en conjunto** despliega como fase nuclear *la lectura grupal*. En esta etapa, la escritura se ensambla con la oralidad y gestos como modos, con el objetivo recrear los significados literarios mediante la interpretación oral de un texto escrito.

En las **fases finales** de los géneros, los modos y sus metafunciones varían de acuerdo con tres criterios. Los géneros **trabajo de los estudiantes y revisión**, despliegan como etapas finales, la *revisión y verificación del trabajo en grupo*, respectivamente. En ambos casos, las modalidades y sus metafunciones varían según función interpersonal de la etapa, la cual confiere un matiz evaluativo y asigna distintos papeles a los agentes.

En consecuencia, existen algunos modos asociados con la **actuación de la audiencia** – *escritura, oralidad y gestos* –, quien debe comunicar los resultados obtenidos en las prácticas de reelaboración discursiva de la fase nuclear. Otros se vinculan con la **actuación de la docente** – *oralidad y gestos* –, quien posee la autoridad epistémica y aprueba o reprueba la reinterpretación provista por los estudiantes.

El género **entrevista escolar** tiene como fase final el *diálogo con el entrevistado*. La oralidad y la escritura destacan como los modos generales, pues resultan comunes a todas sus realizaciones. Ahora bien, existen otras modalidades asociadas con la presencia o ausencia del entrevistado, y cuya instanciación depende de si la entrevista es diferida o presencial. En presencia del visitante, los modos principales son la *escritura, oralidad y gestos*. Su empleo se relaciona con la coincidencia física de los agentes en el salón de clases, los cuales interactúan de manera verbal y accional durante el intercambio. En ausencia del entrevistado, los modos principales son la *escritura, oralidad, gestos y movimientos corporales*. Durante la llamada telefónica, pese a la ausencia física de este último, los alumnos se mueven y modelan expresiones faciales cuando realizan las preguntas y escuchan las respuestas de su interlocutor.

Finalmente, el género **lectura en conjunto** registró como última fase la *valoración personal*. En ella, la *oralidad* y los *gestos* destacan como las modalidades principales, los cuales se emplean para crear una interpretación grupal del texto con base en las opiniones personales de los alumnos.

En el **género informativo exposición docente**, en la etapa de **conocimientos previos**, las modalidades predominantes son la *oralidad* y los *gestos*. Estas se utilizan para crear una caracterización inicial de la entidad semiótica, desde la perspectiva de la audiencia, la cual sirve como base discursiva para reconstruir científicamente el fenómeno en las etapas posteriores del género.

La fase de **presentación del contenido** se caracteriza por reunir la mayor variedad de modalidades, en comparación con las fases de *conocimientos previos* y *síntesis*. Por esta razón, los ensambles se clasifican según tres posibles escenarios de instanciación:

1. Casos en que se emplean formas gráficas de representación para modelar la entidad semiótica en la pizarra: las modalidades asociadas son *oralidad, gestos,*

escritura, desplazamiento y movimientos corporales. Todas se emplean en función de completar los recursos gráficos de representación en el medio semiótico.

2. Casos en que se remodelan significados escritos previamente para construir la entidad semiótica: este escenario registra las mismas modalidades que el anterior. No obstante, la *escritura* no completa una forma gráfica, sino que se relaciona con el uso de un material escrito como guía para explicar conceptualmente la entidad o con la existencia de un contenido escrito en una interacción previa, que se utiliza como el punto de partida para remodelar el fenómeno. Por esta razón, el *desplazamiento y los movimientos corporales* no se utilizan como apoyo a la escritura para anotar los contenidos en un diagrama, sino con el objetivo de representar, accionalmente, la explicación verbal del fenómeno.

3. Casos en que se emplean ilustraciones como recursos de apoyo: las modalidades predominantes son *oralidad, los gestos, movimientos corporales, el desplazamiento y la imagen*. Las cuatro primeras cumplen las mismas metafunciones que el escenario anterior (2). La imagen se asocia con el empleo, de un mapa como recurso pedagógico para la representación del discurso. Por este motivo, no se considera en correlación con el género exposición docente, ya que se registró en una sola ocasión y, específicamente, por el uso de dicho recurso gráfico.

En la fase de **síntesis**, las modalidades predominantes son la *oralidad y los gestos*. Sus metafunciones coinciden con las de la etapa final de los géneros procedimentales *trabajo los estudiantes y revisión*. Por este motivo, se dividen según cada participante – docente o audiencia – y el papel que asume en la evaluación o síntesis del discurso. Por otra parte, esta etapa mostró una relación con la fase de *presentación el contenido*, en el sentido de que recurre a los mismos escenarios de instanciación discursiva y modos para resumir el contenido, en caso haberlos empleado en la fase nuclear (Ver arriba viñetas 1 y 2).

Debido a esta relación, algunas modalidades en la **síntesis** se explican según las dos distintas posibilidades de realización descritas anteriormente: (1) Casos en que se utilizaron formas gráficas de representación para modelar la entidad semiótica y (2) Casos en que se modelan significados escritos previamente para construir la entidad. El tercer escenario de uso de ilustraciones no se describe, ya que el único género que registró la imagen como modo no instanció una etapa de síntesis.

Esta investigación propone el concepto de "acto semiótico", en respuesta a limitaciones identificadas en la teoría de la semiótica social al analizar el corpus en el nivel micro (Kress 2010). La semiótica social multimodal analiza el significado de los productos y eventos semióticos a partir de la interacción de las *tres metafunciones* en cada uno de *los modos* (Kress, 2010), sin embargo, no analiza las acciones que permiten efectuar estos últimos, pese a fundamentar la semiosis sobre el concepto de *acción semiótica* (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010).

El concepto aquí propuesto de "acto semiótico" revela la función y potencial accional de los modos, además de los significados *ideacional, interpersonal y textual* que permiten elaborar cada uno. Mediante su aplicación, determinar el significado de un modo no se restringe únicamente a identificar las metafunciones que cumple en su instanciación; sino identificar las acciones – en términos de actos – que estos efectúan. Como resultado, este concepto redefine desde otra perspectiva el *empleo* de los recursos e incluye, dentro de esta categoría, los usos pragmáticos al servicio de los *intereses* del creador de signos.

En cuanto a los actos semióticos, el hallazgo más relevante sugiere que la naturaleza del contenido discursivo – sea de lengua o literatura – no presupone la realización de ciertos actos, sino que estos tienden a asociarse con las metafunciones semióticas de las fases que los *enmarcan* (Kress, 2010). Es decir, las etapas de los géneros influyen en la ejecución de determinados tipos de actos, según estos les correspondan estructural y funcionalmente.

En la etapa de *instrucciones*, predominaron los actos semióticos *directivos conminatorios*, los cuales se emplearon para dirigir la secuencia de actividades y conducir la actuación de la audiencia en los procedimientos. En las fases de *conocimientos previos* y *presentación del contenido*, prevalecieron los actos *directivos*

interrogativos y asertivos aseverativos. Estos se utilizaron para modelar científicamente la entidad semiótica, mediante el uso del diálogo tripartito (Lemke, 1990) y en relación con las intervenciones discursivas de la audiencia.

Además de los anteriores, se registraron los siguientes tres tipos de actos *comunicacionales*: asertivo aseverativo, asertivo confirmativo y asertivo descriptivo. No obstante, la mayor predominancia es de actos *interactivos*, y se identificaron los siguientes nueve tipos: asertivo argumentativo, asertivo distintivo, asertivo responsivo, directivo admonitorio, directivo conminatorio, directivo interrogativo, directivo prohibitivo, expresivo negativo inculpatario, expresivo positivo asentivo.

En todos los tipos anteriores, e independientemente del contenido discursivo – lengua o literatura – y de la etapa genérica, las modalidades se articulan en forma de actos de las siguientes tres maneras: (1) Todos los modos están en función de un mismo acto semiótico. (2) En un mismo lapso de instanciación, las modalidades articuladas en un ensamble multimodal efectúan actos semióticos distintos. (3) Dentro de un mismo acto semiótico, existen sutiles variaciones en la configuración de los modos, que generan cambios en el significado, mas no llegan a crear actos semióticos diferentes.

Los resultados no permiten establecer correlaciones entre los actos registrados y modalidades específicas, debido a la limitada extensión del corpus y a que todos los modos tienen la flexibilidad para articularse en los tres escenarios mencionados previamente. No obstante, los hallazgos preliminares de este estudio sugieren que la *escritura* no constituye un modo recurrente, sino que su presencia es especialmente importante en los actos *comunicacionales asertivos aseverativos*. El *desplazamiento* también es una modalidad poco regular y se identificó principalmente en actos *interactivos asertivos confirmativos, interactivos directivos conminatorios e interactivos directivos interrogativos*. En contraste, la *oralidad, gestos, mirada y movimientos corporales* sí muestran un patrón de aparición más frecuente y se repiten de forma más regular en todos los actos identificados en el corpus.

En relación con los antecedentes de investigación, existe poca regularidad entre los géneros registrados para la enseñanza de Español, Historia, Biología y Matemática.

Esta divergencia parece indicar que son específicos para sus asignaturas y se han especializado para instanciar los discursos que caracterizan cada área disciplinar. Dicha especialización podría responder a la naturaleza epistémica del contenido discursivo, la cual impediría que se repitan para otras asignaturas escolares, que abordan ejes curriculares distintos.

Como resultado, los géneros aquí identificados – **trabajo de los estudiantes, revisión, lectura en conjunto, entrevista escolar y exposición docente** – se registran – por el momento – como “exclusivos” de la asignatura de español, pues aún no se han identificado como parte de las prácticas pedagógicas en las investigaciones de otras disciplinas escolares. Además – como se mencionó en la justificación de este trabajo – no se han efectuado otros análisis semióticos multimodales en la materia de español, que ofrezcan hallazgos sobre interacciones genéricas con los cuales contrastar los resultados de este estudio.

Pese a esta especificidad disciplinar de las interacciones, los resultados sugieren una mayor cercanía en las etapas intermedias y los procesos de modelación discursiva entre las asignaturas de Historia y Español, que entre esta última, Matemática y Biología. El género **relato histórico** en Historia (Manghi, 2013a, Manghi, Badillo & Villacura, 2014, Manghi & Badillo, 2015) coincide respecto de los modos y sus funciones semióticas con el género **exposición docente** en Español. Por su parte, la **explicación de las causas** en Historia (Manghi, 2013a, Manghi, Badillo & Villacura, 2014, Manghi & Badillo, 2015) coincide con las interacciones de *diálogo tripartito* en Español y el género **definición** en Biología (Manghi, 2013a). Finalmente, el género **procedimental** (Manghi, Badillo & Villacura, 2014) despliega metafunciones comunes con la categoría de *géneros procedimentales* en la asignatura de Español.

Asimismo, los resultados de este estudio sugieren que los siguientes modos semióticos son **comunes para todos los géneros y disciplinas**: la *oralidad, la escritura*, el uso de *representaciones gráficas y los gestos*. En concordancia, suelen destacar dos superficies de instanciación regulares para todas las interacciones y materias, debido a que concretan las modalidades anteriores de forma directa y en sincronía con el desarrollo de las lecciones: 1. La *interacción cara a cara* – donde toman lugar la

oralidad, los gestos – y 2. *el pizarrón* – donde se instancian la escritura y las representaciones gráficas.

Por último, a diferencia de las investigaciones de enseñanza multimodal de la escritura o literatura, este estudio no planteó ejercicios para el trabajo con "nuevos" textos multimodales o tecnológicos, ni diseñó estrategias "multimodales" para mediar los contenidos o determinar su efectividad didáctica. Al contrario, describió los procesos de comunicación y representación en la interacción de clase, desde una perspectiva multimodal. Esta se empleó como un enfoque de análisis (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress et al, 2001, Van Leeuwen, 2005) que detalló los modos semióticos, el tipo de interacciones y contenidos curriculares articulados durante la enseñanza.

12. Limitaciones

Las limitaciones de esta investigación son principalmente de dos tipos. La primera se relaciona con su naturaleza metodológica. Puesto que se trata de un estudio de caso, los resultados no son generalizables a otros contextos educativos ni asignaturas. Para ello, es necesario cotejar y reconstruir sus hallazgos a la luz de nuevas investigaciones, que ofrezcan diferentes perspectivas y datos alternativos sobre la semiosis en la interacción escolar. Este estudio se propone como una descripción inicial – una primera referencia teórica y metodológica – con el fin de motivar la realización de nuevos trabajos que permitan complementar sus resultados.

La segunda limitación se relaciona con la facilidad de acceso a los centros educativos y la anuencia de los docentes para recopilar el corpus. En el caso de las instituciones, estas se muestran extremadamente recelosas ante agentes externos que pretendan realizar estudios sobre sus prácticas educativas y estudiantes. Esta actitud es aún mayor cuando se requiere grabar en video a los alumnos, debido a las consecuencias legales que podría acarrear la divulgación de sus identidades o información. Si bien las investigaciones con seres humanos atraviesan un estricto protocolo diseñado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica, se entregan consentimientos informados a los padres de familia y asentimientos a los estudiantes, las instituciones siguen renuentes y ofrecen poco apoyo para efectuar investigaciones científicas.

En el caso de los docentes, la mayor limitación radica en que estos se muestran reacios a ser grabados en vídeo, principalmente, debido a que consideran que las investigaciones *evaluarán* su desempeño como docentes y la efectividad de sus estrategias didácticas para el aprendizaje de los alumnos. Si bien se insistió a los profesores consultados, en repetidas ocasiones, que el objetivo de esta investigación consistía en *evidenciar y sistematizar* los recursos de representación disponibles en la cultura, y efectuar una *descripción semiótica* de la interacción de clase, su actitud continúa siendo de recelo frente a la posibilidad de investigaciones que analicen y ofrezcan resultados sobre su ejercicio docente.

13. Recomendaciones

Se sugiere realizar nuevos estudios sobre la interacción de aula desde la semiótica social multimodal, tanto en la asignatura de español como en otras disciplinas. Respecto de la materia de español, engrosar el número de investigaciones de esta naturaleza se considera necesario, con el fin de contrastar los resultados de este estudio. Disponer de un cuerpo más fundamentado de hallazgos es esencial para definir con mayor certeza la prototipicidad de los géneros aquí identificados, preliminarmente, definidos como "exclusivos" de español y verificar las modalidades asociadas.

Nuevas investigaciones posibilitarían construir un catálogo de géneros, modalidades y medio semióticos en registros escolares, que caracterice de forma cultural, discursiva y semiótica los procesos de mediación en clase y las instancias más típicas de las asignaturas. Este catálogo se recomienda como una herramienta valiosa para profesionales del lenguaje, de la comunicación y la educación, con el fin de esclarecer los procesos de recontextualización de los discursos primarios en el entorno escolar (Bernstein, 1990) y analizar desde otras perspectivas teóricas la mediación docente y el aprendizaje por parte de los alumnos.

En otras palabras, el catálogo de interacciones y modalidades funcionaría como un insumo para problematizar las dinámicas de representación y comunicación de los contenidos curriculares, y aportar soluciones para la dinámica de clase, que consideren la influencia semiótica de cada uno de los modos y los géneros a partir de los cuales se construyen los significados.

14. Referencias bibliográficas

- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D., & Soto, G. (2014). Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, DF: Paidós educador.
- Anstey, M., & Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum & Leadership Journal*, 8(16).
- Archer, A. (2010). Multimodal texts in higher education and the implications for writing pedagogy. *English in Education*, 44(3), 201-213.
- Austin, J. (1962). How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.
- Badillo, C., & Manghi, D. (Abril de 2012). Introduciendo la historia: descripción multimodal de los géneros introducción en textos escolares de 1° medio. Conferencia llevada a cabo en el Segundo congreso nacional de pedagogía: "El discurso didáctico y pedagógico a través de las disciplinas: desde la educación inicial a la superior". Chillán, Chile.
- Barra, L. B., & Muñoz, A. B. (2013). El texto como representación multimodal: una propuesta didáctica a través de las manifestaciones artísticas de " Alicia en el País de las Maravillas". *Revista educación y tecnología*, (3), 24-44.
- Barrantes Echavarría, R. (2001) *Investigación Un camino al conocimiento: Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: EUNED
- Bazalgette, C., & Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102.
- Beavis, C. (2013). Literary English and the challenge of multimodality. *Changing English*, 20(3), 241-252.
- Berger, R., & McDougall, J. (2013). Reading videogames as (authorless) literature. *Literacy*, 47(3), 142-149.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control vol 4: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts a social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.

Chetty, S (1996). The case study method for research in small – and medium – sized firms. *International small business journal*; octubre – diciembre 5.

Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A functional perspective*, Londres: Continuum.

Christie, F. (2005). Advanced literacy development for the years of adolescence. En *Darwin Symposium Series Imagining Childhood - Children, Culture and Community*, 1-17.

Christie, F., & Derewianka, B. (2010). *School Discourse*, Londres: Continuum.

Cloonan, A. (2008). Multimodality pedagogies: A multiliteracies approach. *International journal of learning*, 15(9), 159-168.

Cloonan, A. (2011). Creating multimodal metalanguage with teachers. *English Teaching*, 10(4), 23.

Cloonan, A. (2012). *Multiliteracies, multimodality and teacher professional learning*. Common Ground Publishing.

Colegiocanadiense.ed.cr. (2016). *Colegio Internacional Canadiense*. [online] Available at: <http://www.colegiocanadiense.ed.cr/> [Accessed 1 Jul. 2016].

Córdova, J & Manghi, D. (Abril de 2012). Descripción multimodal del género introducción en la enseñanza de la biología. Estudio exploratorio en textos escolares de 1er año de Educación Media. Conferencia llevada a cabo en el Segundo congreso nacional de pedagogía: "El discurso didáctico y pedagógico a través de las disciplinas: desde la educación inicial a la superior". Chillán, Chile.

Dalton, B. (2012). Multimodal composition and the common core state standards. *The Reading Teacher*, 66(4), 333-339.

Darrington, B., & Dousay, T. (2015). Using multimodal writing to motivate struggling students to write. *TechTrends*, 59(6), 29-34.

Denning, T., Griswold, W. G., Simon, B., & Wilkerson, M. (2006). Multimodal Communication in the Classroom: What does it mean for us? *ACM SIGCSE Bulletin*, 38(1), 219-223.

Duval, R. (2000). Basic issues for research in mathematics education, en Nakahara, T. & M. Koyama (eds.), *Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 1, Hiroshima, Hiroshima University, pp. 55-69.

Edwards-Groves, C. (2011). The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49–64.

- Edwards-Groves, C. (2012). Interactive Creative Technologies: Changing learning practices and pedagogies in the writing classroom.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elliott-Johns, S. E. (2011). Multi-Modal Responses to Literature: A Teacher Educator's Classroom Inquiry. *Inquiry: Perspectives, Processes and Possibilities*, 169.
- Escandell, M. 1996. Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel.
- Gibbons, A. (2008). 'Multimodal literature 'moves' us: dynamic movement and embodiment in VAS: An Opera In Flatland'.
- Gilakjani, A. P., Ismail, H. N., & Ahmadi, S. M. (2011). The effect of multimodal learning models on language teaching and learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1321-1327.
- Gregori Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum*, 2014, num. 22, p. 237-250.
- Halliday, M (1985). *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M., & Martin, J. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, life, work in communities and classrooms*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P (2010) *Metodología del a investigación*. México, DF . McGraw Hill.
- Hodge, B. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Howell, E., Reinking, D., & Kaminski, R. (2015). Writing as creative design: Constructing multimodal arguments in a multiliteracies framework. *The Journal of Literacy and Technology*, 16, 2-36.
- Hutchison, A., & Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- Iledema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multisemiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), 29-58.

Jewitt, C. (ed.) (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres, Routledge.

Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the classroom*. Londres: Continuum.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241–267. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20185117>

Kress, G. & T. van Leeuwen (2001): *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres, Arnold.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London, England: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Londres, Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Londres: Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. New York: Hodder Arnold.

Kress, G.; J. Ogborn & I. Martins (1998): "A satellite view of language", en *Language Awareness*, 2 & 3, pp. 69-89.

Kress, G; Jewitt, C; Ogborn, J & C; Tsatsarelis (2014). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Bloomsbury.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Lemke, J. (1990): *Talking Science. Language, learning and values*, Nueva Jersey, Ablex.

Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. En J. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 87-113). Londres: Routledge.

Lemke, J. L. (1988). Text structure and text semantics. *Pragmatics, discourse, and text*. London: Pinter, 158-170.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648 (hardback: ISBN-0-89391-565-3; paperback: ISBN-0-89391-566-1).

Malinowsky, B. (1933). *Coral gardens and their magic*. Londres: Goerge Allen y Edwin.

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. *Diálogos educativos*, (22), 3-14.

Manghi, D. (2013a). Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista signos*, 46(82), 236-257.

Manghi, D. (2013b). Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y de la biología. *Onomázein*, 1(27).

Manghi, D. (2013c). La mediación del profesor especialista para la alfabetización semiótica en el aula de Matemática. *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la Educación Lingüística*, 199-226.

Manghi, D., & Badillo, C. (2015). Modos semióticos en el discurso pedagógico de historia: Potencial semiótico para la mediación en el aula escolar. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 20(2).

Manghi, D., & Córdova, J. P. (2011). Definiciones y explicaciones multimodales: potencial semiótico en la enseñanza de la biología en educación media Multimodal. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 21(2), 17-39.

Manghi, D., & Haas, V. (Abril de 2012). La enseñanza de la historia y su discurso multimodal: estrategias didácticas en textos escolares de educación básica y media. Conferencia llevada a cabo en el Segundo congreso nacional de pedagogía: "El discurso didáctico y pedagógico a través de las disciplinas: desde la educación inicial a la superior". Chillán, Chile.

Manghi, D., Pérez, O. I., Zamora, M. F., Pastene, M. A., & Letelier, P. H. (2014). Medios semióticos y definiciones multimodales en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (1), 37-56.

Manghi, D., Torres, D. G., Urrutia, E. E., Martínez, C. M., Vega, P. R., & Morales, V. G. (2016). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91.

- Manghi, H., Badillo, V., & Villacura, A. (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia: Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles educativos*, 36(146), 63-79.
- Martin, J. (2007). Construing knowledge: a functional linguistic perspective. En F. Christie & J. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy* (pp. 34-64). Londres: Continuum.
- Martin, J. (2009). Boomer dreaming: the texture of re-colonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey & G. Thompson (Eds.), *Text type and texture* (pp. 260-182). Londres: Equinox.
- Martin, J., & Rose, D. (2006). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*, Londres: Continuum.
- Martin, J., Maton, K. & Matruglio, E. (2010). Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 43(74), 433-463.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2003) *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum
- Martínez, P (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*; 20: 165 – 193.
- McGinnis, T. A. (2007). Khmer Rap Boys, X-Men, Asia's Fruits, and Dragonball Z: Creating Multilingual and Multimodal Classroom Contexts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(7), 570-579.
- Miguel, E. S., Pérez, J. R. G., Pardo, J. R., de Sixte Herrera, R., & Sosa, N. C. (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), 105-138.
- Mintzberg, H (1990). Strategy formation: schools of thought. En Fredrickson JW editor. *Perspectives on Strategic Management*. Nueva York: Harper Business; s.f. p. 105 – 235.
- Nair, S. S., Tay, L. Y., & Koh, J. H. L. (2013). Students' motivation and teachers' teaching practices towards the use of blogs for writing of online journals. *Educational Media International*, 50(2), 108-119.
- New London Group, The. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures" en Bill Cope y Mary Kalantzis (eds.): *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Londres: Routledge, 9-38.

O'Halloran, K. (2000): "Classroom discourse in mathematics: a multisemiotic discourse", en Anderson, M.; A. Sáenz-Ludlo; S. Zellweger and V.V. Cifarelli (eds.), *Educational perspectives on mathematics as semiosis: from thinking to interpreting to knowing*, Ottawa: Legas Publishing, pp.185-214.

O'Halloran, K. (2005): *Mathematical Discourse: Language, Visual Images and Symbolism*, Londres, Continuum.

O'Halloran, K. (2007): "Mathematical and Scientific Forms of Knowledge: A Systemic Functional Multimodal Grammatical Approach", en Christie, F. & J. Martin (eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspective*, Londres, Continuum, pp. 205-36.

O'Halloran, K., & Smith, B. A. (Eds.). (2012). *Multimodal studies: Exploring issues and domains* (Vol. 2). Routledge.

Okojie, M., Olinzock, A., & Okojie-Boulder, Tinukwa C. (2006). The Pedagogy of Technology Integration. *The Journal of Technology Studies*. 32(2), 66–71.

Oteiza, T. (2009). "Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual". Edición Especial de Ponencias Plenarias y Mesas Redondas del Cuarto Congreso de la Asociación de Lingüística Sistemática Funcional de América Latina. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Número especial, Delta 25, 657-664.

Oteiza, T. (2006). *Discurso pedagógico de la Historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*, Santiago, Frasis.

Pastene, M. A., Pérez, O. I., & Haquin, D. M. (2017). Enfoque multimodal: los recursos semióticos visuales para la mediación pedagógica en un aula de estudiantes sordos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15(29), 34-53.

Puga, J. 2001. "Una presentación del software multimedial Actos de Habla". *Revista de lingüística teórica y aplicada*. Volumen 39. Concepción: Universidad de Concepción, 139-154.

Quintana, A (1996). Un modelo de aproximación empírica a la investigación en psicología y ciencias humanas. *Revista Peruana de Psicología*; 1(1): 7 - 25.

Russell, J., & Beavis, C. (2012). English revisited: Sucker punch, Moffatt, avatars and forensic evidence. *English in Australia*, 47(2), 27.

Sampieri, R. H. Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación*. Edición McGraw-Hill.

- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R., & Castellano, N. (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.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge:
- Searle, J. 1995a. (1965) "¿Qué es un acto de habla?". *La búsqueda del significado: lecturas de Filosofía del Lenguaje*. Editado por Luis Ml. Valdés Villanueva. Madrid: Tecnos, 431-448.
- Searle, J. 1995b. (1975) "Una taxonomía de los actos ilocucionarios". *La búsqueda del significado: lecturas de Filosofía del Lenguaje*. Editado por Luis Ml. Valdés Villanueva. Madrid: Tecnos, 449-476.
- Signes, C. G. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (22), 237-250.
- Thesen, L. (2001). Modes, literacies and power: A university case study. *Language and Education*, 15(2-3), 132-145.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Editorial Ariel.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions: A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion* (Vol. 1). Walter de Gruyter.
- Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2002). *Comunicación, Argumentación y Falacias*. Santiago: Ediciones UC.
- Van Leeuwen, T. (2000). It was just like magic – a multimodal analysis of children's writing, en *Linguistics and Education*, 10, pp. 273-305.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Psychology Press.
- Veel, R. (1997). Learning how to mean- scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school, en Christie, F. & J. Martin (eds.), *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*, Londres, Painter, pp.160-194.
- Vergara Heidke, A. (2006). Actos de habla en editoriales del periódico La Nación de Costa Rica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage.

15. Anexos

15.1. Consentimientos y asentimientos para participantes

15.1.1. Consentimiento informado para docente



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfonos: (506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría Académica en Lingüística

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTE
Trabajo final de graduación: "Multimodalidad en clases de secundaria"
Maestría Académica en Lingüística
Universidad de Costa Rica

Código (o número) de proyecto: _____

Nombre de la tesaria: Carol Flores Solano

Nombre del participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Contacto a través de otra persona: _____

Estimado participante

A. Objetivo del proyecto de investigación:

Este proyecto de investigación busca analizar la interacción comunicativa de la clase de español con el fin de determinar los géneros, modos y medios semióticos que emplea usted como docente, para modelar el conocimiento lingüístico y literario para los alumnos. El proyecto se origina del interés por ampliar los conocimientos sobre otros recursos de representación, distintos la lengua oral y escrita, que utilizan los profesores para mediar los contenidos curriculares en clases de secundaria. Así, pretende caracterizar la construcción el discurso escolar, mediante el empleo de diferentes interacciones y modalidades semióticas.

Según se describe, esta no es una investigación educativa, que pretende evaluar o determinar la efectividad didáctica de sus estrategias como docente para mediar los contenidos. Al contrario, busca describir los procesos de comunicación y representación que ocurren en la interacción de clase, desde una perspectiva multimodal. Como resultado, pretende identificar los modos, el tipo de interacciones y contenidos curriculares para los cuales estos se utilizan, durante los procesos de enseñanza.

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto Científico - Universidad de Costa Rica



B. Procedimiento:

Mi interés consiste en grabar en vídeo sus clases de español con el grupo de octavo año durante doce lecciones, seis de las cuales corresponderán a contenidos curriculares de lengua y seis de literatura. Este procedimiento incluye filmarla a usted como docente y a todos los estudiantes que forman parte de sus clases. Busco registrar su habla, sus acciones y movimientos a través del espacio de clase, su empleo de palabras escritas en la pizarra, la utilización de multimedios como Power Point, u otras herramientas digitales; su uso de imágenes, caricaturas, canciones, libros de texto, hojas de trabajo o cualquier otro material didáctico durante la clase. Asimismo, busco registrar su interacción con los alumnos, es decir, grabar todas las explicaciones, preguntas y comentarios que usted dirige hacia los estudiantes, así como todas las intervenciones, preguntas y respuestas de estos últimos hacia su persona. Luego, pretendo establecer una relación entre los recursos empleados, la interacción de clase y los contenidos curriculares que se enseñaron.

C. Riesgos:

Su rostro, cuerpo y voz aparecerán explícitamente en el vídeo. También, aparecerán de forma explícita, clara y evidente, los rostros, cuerpos y voces de los estudiantes en la grabación, pues forman parte de las clases y usted interactúa con ellos. Usted se desplazará a través del aula al momento de dar las explicaciones, de acuerdo con las dinámicas de clase que planea, el tipo de contenido que enseña y puesto que debe atender dudas de los alumnos. Por lo tanto, la cámara deberá seguir su movimiento y registrará su actividad, al mismo tiempo que la de los estudiantes.

Los alumnos también deberán desplazarse a través del espacio de la clase por otras razones: debido a que las actividades planeadas así lo requieren, con el fin de realizar trabajo en parejas o en grupos, contactarla a usted para aclarar dudas o solicitar explicaciones personalizadas, ubicar otros compañeros para conversar con ellos, entre otros motivos que surgen con las circunstancias de la lección. En estos casos, la actividad de los estudiantes quedará grabada siempre y cuando responda de forma directa a la suya como docente, es decir, únicamente en los momentos en que interactúan con usted durante la lección.

En otras palabras, pese a que los alumnos aparecerán de forma explícita en la grabación, quiero resaltar que la investigación no considera a los estudiantes para el análisis, sino que se enfoca en su actuación como profesora con el objetivo de caracterizar cómo se representan y comunican los contenidos curriculares en este contexto escolar específico. Por esta razón, las intervenciones de los estudiantes no figuran como tales en el proyecto, sino que se emplean para construir una descripción general de la interacción de la



Proyecto participante: _____
 Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____ Comité Ético
 Universidad de Costa Rica

clase. Además, toda la información e intervenciones de los alumnos se excluyen de los resultados y, en caso de ser pertinentes, se utilizan estrictamente en función de su comportamiento como docente, para dar sentido a la mediación del contenido o a las intervenciones que usted realiza.

Los alumnos y usted no correrán ningún riesgo físico o psicológico, ya que no participarán de ninguna actividad comprometedoras además de contar conmigo para grabar las lecciones. Yo no propongo actividades para su clase, no voy a intervenir en los planeamientos o durante el desarrollo de la lección ni le ofreceré sugerencias sobre su metodología para impartir las lecciones. Tampoco, vine a ejecutar con los alumnos ningún tipo de programa didáctico previamente diseñado por mi persona. De hecho, intento intervenir lo menos posible en la clase, excepto por el hecho de estar presente para grabarla. Mi objetivo es capturar la dinámica comunicativa de lección de la manera más natural, de la forma que ocurre cotidianamente.

Por último, reitero que la investigación pertenece al área de la semiótica social y no de educación. En consecuencia, mi interés se centra los medios y recursos que usted utiliza en la enseñanza, y en los procesos de representación y comunicación de los significados que se despliegan mediante su empleo. En ningún momento, busco determinar el impacto de su actuación como docente sobre el aprendizaje de los alumnos ni evaluar su desempeño como profesora o el de los estudiantes durante las lecciones.

D. Beneficios:

Tradicionalmente, los estudios en lingüística han consolidado la lengua, oral y escrita, como medios exclusivos para la comunicación. Esta idea ha restado importancia a los recursos visuales, gestos, movimientos, voz y acciones en el proceso comunicativo, los cuales están presentes en las interacciones y suman distintos significados. Aun más, esta visión ha oscurecido el valor que posee el sistema lingüístico mismo, pues descuida los alcances para la representación y comunicación que ofrece la lengua al interactuar con otras modalidades en la semiósis.

Su colaboración permitirá reconocer el valor de otros recursos de significación, distintos de la oralidad o la escritura, para mediar el discurso dentro del salón de clases. por ejemplo: imágenes, gestos, movimientos corporales, desplazamiento en el espacio e incluso la inflexión de su voz. En consecuencia, permitirá profundizar en la importancia que posee la lengua misma, al analizar los significados que puede crear cuando interactúa con otros recursos, ya sea de forma oral o escrita.

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto:
Científico - Universidad de Costa Rica



Estos datos constituyen un insumo de gran importancia para futuras investigaciones en otras asignaturas o para analizar la actuación de otros docentes de español en contextos escolares distintos. Aportará valiosos resultados respecto de los recursos y medios semióticos que se emplean en la actualidad en la enseñanza, y de las interacciones en las que se ensamblan con el fin de modelar el contenido discursivo. En última instancia, permitirán profundizar en la construcción actual del discurso escolar en las instituciones de educación secundaria en Costa Rica.

E. Voluntariedad

La participación en esta investigación es completamente voluntaria y usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

F. Confidencialidad

Tanto su participación como de los alumnos es de carácter estrictamente confidencial y para usos exclusivos de esta investigación. En el caso extremo de que se requiera emplear una imagen suya como ejemplo para los resultados de este estudio, la cual incluya a algún estudiante, se borrará el rostro de este último. Además, en caso de que se necesite utilizar una intervención oral de parte de los alumnos, se utilizará un sobrenombre con el objetivo de resguardar su identidad. De igual forma, se empleará un seudónimo para usted como docente de ser necesario mencionarla.

Las grabaciones se almacenarán de manera digital en la computadora de la investigadora, con acceso únicamente mediante la huella dactilar, por lo que nadie más que esta última podrá observarlas. Los datos se guardarán durante los 6 años posteriores a su recopilación, en primer lugar, con el objetivo de redactar el proyecto final de graduación. En segundo lugar, con el fin de publicar artículos científicos específicos respecto de las interacciones, modos y medios semióticos identificados, que den seguimiento a los resultados de la tesis. Transcurrido este periodo, se eliminarán todos los videos y se conservarán únicamente los datos que forman parte de la tesis y publicaciones en revistas científicas.

En ese sentido, el uso futuro de los resultados de la investigación es factible, sin embargo, se mantendrá total anonimato de los participantes. Estos últimos podrán acceder sin inconveniente alguno a la tesis en su defensa pública y consultar las bases de datos de las revistas en que se publiquen los artículos científicos.



Yo participante: _____
 Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____ Comité Ético
 Universidad de Costa Rica

Sección G. Información importante:

-Puede consultar a los investigadores cualquier duda respecto a la investigación, la participación el manejo de la información. Todas las consultas hechas o por realizar se contestarán con completa honestidad y no se les esconderá ninguna información sobre la investigación y su participación

-Los investigadores principales son:

Carol Flores Solano: estudiante de la Maestría Académica en Lingüística de la Universidad de Costa Rica: teléfono 8427-3374.

M.L. Adrián Vergara Heidke: profesor de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura y de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica: teléfono 2236-5470.

Además, puede consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación al Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud (CONIS), teléfonos 2257-7821 extensión 119, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m.

Cualquier consulta adicional puede comunicarse con:

-La Secretaría del CEC en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica: 2511-201/ 2511-5006 de lunes a viernes de 8:00am a 5:00pm.

La Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201/ 2511-1398, de lunes a viernes de 8:00am a 5:00pm.

Sección H.

-Usted recibirá una copia de este consentimiento informado para su uso personal.

Sección I.

Al firmar este consentimiento, usted lo hace de forma totalmente voluntaria. Si no quiere participar en el proyecto de investigación, tiene el derecho de no firmar o retirarlo en cualquier momento sin necesidad de darnos alguna explicación. Además, si no participa o se retira, no recibirá ningún tipo de castigo ni de los investigadores ni de la Universidad de Costa Rica.

Sección J.

Usted no pierde ningún derecho legal por firmar este consentimiento informado.

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____
Científico - Universidad de Costa Rica



CONSENTIMIENTO:

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora



sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____, Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

15.1.2. Consentimiento informado para padres de familia



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfonos: (506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría Académica en Lingüística

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA,
ENCARGADOS O REPRESENTANTES LEGALES**

Trabajo final de graduación: "Multimodalidad en clases de secundaria"

Maestría Académica en Lingüística

Universidad de Costa Rica

Código (o número) de proyecto: _____

Nombre de la tesaria: Carol Flores Solano

Nombre del padre, madre o representante legal: _____

Nombre del participante (hijo/a): _____

Medios para contactar padre, madre o representante legal: números de teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Contacto a través de otra persona: _____

Estimado participante

A. Objetivo del proyecto de investigación:

Este proyecto de investigación busca analizar la interacción comunicativa de la clase de español con el fin de determinar los géneros, modos y medios semióticos que emplea la docente, para modelar el conocimiento lingüístico y literario para sus hijos. El proyecto se origina del interés por ampliar los conocimientos sobre otros recursos de representación, distintos a la lengua oral y escrita, que utilizan los profesores para mediar los contenidos curriculares en clases de secundaria. Así, pretende caracterizar la construcción del discurso escolar, mediante el empleo de diferentes interacciones y modalidades semióticas.

Esta no es una investigación educativa, que pretende evaluar o determinar la efectividad didáctica de las estrategias planeadas por la docente al mediar los contenidos para sus hijos. Al contrario, busca describir los procesos de comunicación y representación que ocurren en la interacción de clase, desde una perspectiva multimodal. Por esta razón, identifica los modos, el tipo de interacciones y contenidos curriculares para los cuales estos se utilizan durante los procesos de enseñanza.

Firma de sujeto participante: _____

Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____ Cont. _____

Científico - Universidad de Costa Rica



B. Procedimiento:

Mi interés consiste en grabar en vídeo las clases de español con el grupo de octavo año durante doce lecciones, seis de las cuales corresponderán a contenidos curriculares de lengua y seis de literatura. Este procedimiento incluye filmar a la docente y a sus hijos, ya que forman parte de las clases. Se busca registrar el habla de la profesora, sus acciones y movimientos a través del espacio de clase, su empleo de palabras escritas en la pizarra, la utilización de multimedios como Power Point, u otras herramientas digitales; su uso de imágenes, caricaturas, canciones, libros de texto, hojas de trabajo o cualquier otro material didáctico durante la clase. Asimismo, se busca registrar la interacción de la profesora con sus hijos, es decir, grabar todas las explicaciones, preguntas y comentarios que esta dirige hacia los estudiantes, así como todas las intervenciones, preguntas y respuestas de estos últimos hacia aquella. Luego, pretendo establecer una relación entre los recursos empleados, la interacción de clase y los contenidos curriculares que se enseñaron.

C. Riesgos:

El rostro, cuerpo y voz de la docente aparecerán explícitamente en el video. También, aparecerán de forma explícita, clara y evidente, los rostros, cuerpos y voces de sus hijos en la grabación, pues forman parte de las clases y la profesora interactúa con ellos. Esta última se desplazará a través del aula al momento de dar las explicaciones, de acuerdo con las dinámicas de clase que planea, el tipo de contenido que enseña y puesto que debe atender dudas de sus hijos. Por lo tanto, la cámara deberá seguir su movimiento y registrará su actividad, al mismo tiempo que la de los estudiantes.

Sus hijos también deberán desplazarse a través del espacio de la clase por múltiples razones: debido a que las actividades planeadas así lo requieren, con el fin de realizar trabajo en parejas o en grupos, contactar a la docente para aclarar dudas o solicitar explicaciones personalizadas, ubicar otros compañeros para conversar con ellos, entre otros motivos que surgen con las circunstancias de la lección. En estos casos, la actividad de sus hijos quedará grabada siempre y cuando responda de forma directa a la de la docente, es decir, únicamente en los momentos en que interactúan con la profesora durante la lección.

En otras palabras, pese a que sus hijos pueden aparecer de forma explícita en la grabación, la investigación no considera a los estudiantes para el análisis, sino que se enfoca en la actuación de la profesora con el objetivo de caracterizar cómo se representan comunican los contenidos curriculares en este contexto escolar específico. Por esta razón, toda la información e intervenciones de sus hijos se excluyen de los resultados y, en caso de ser pertinentes, se utilizan estrictamente en función del comportamiento de la docente, para dar sentido a la mediación del contenido o a las intervenciones que esta realiza.



Sujeto participante: _____
 Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____ Comité Ético
 Universidad de Costa Rica

Sus hijos y la docente no correrán ningún riesgo físico o psicológico, ya que no participarán de ninguna actividad comprometedoras además de contar conmigo para grabar las lecciones. Yo no propongo actividades para la clase, no voy a intervenir en los planeamientos de la profesora o durante el desarrollo de la lección ni le ofreceré sugerencias a esta última sobre su metodología para impartir las lecciones. Tampoco, vine a ejecutar con sus hijos ningún tipo de programa didáctico previamente diseñado por mi persona. De hecho, intento intervenir lo menos posible en la clase, excepto por el hecho de estar presente para grabarla. Mi objetivo es capturar la dinámica comunicativa de lección de la manera más natural, de la forma que ocurre cotidianamente.

Por último, reitero que la investigación pertenece al área de la semiótica social y no de educación. En consecuencia, mi interés se centra los medios y recursos que la profesora utiliza en la enseñanza, y en los procesos de representación y comunicación de los significados que se despliegan mediante su empleo. En ningún momento, busco determinar el impacto de la actuación de la docente sobre el aprendizaje de sus hijos, ni evaluar su desempeño como profesora o el de los estudiantes durante las lecciones.

D. Beneficios:

Tradicionalmente, los estudios en lingüística han consolidado la lengua, oral y escrita, como medios exclusivos para la comunicación. Esta idea ha restado importancia a los recursos visuales, gestos, movimientos, voz y acciones en el proceso comunicativo, los cuales están presentes en las interacciones y suman distintos significados. Aun más, esta visión ha oscurecido el valor que posee el sistema lingüístico mismo, pues descuida los alcances para la representación y comunicación que ofrece la lengua al interactuar con otras modalidades en la semiótica.

Su colaboración permitirá reconocer el valor de otros recursos de significación, distintos de la oralidad o la escritura, para mediar el discurso dentro del salón de clases, por ejemplo: imágenes, gestos, movimientos corporales, desplazamiento en el espacio e incluso la inflexión de su voz. En consecuencia, permitirá profundizar en la importancia que posee la lengua misma, al analizar los significados que puede crear cuando interactúa con otros recursos, ya sea de forma oral o escrita.

Con su ayuda, esta investigación aportará valiosos resultados respecto de los recursos y medios semióticos que se emplean en la actualidad en la enseñanza, y de las interacciones en las que se ensamblan con el fin de modelar el contenido discursivo. Estos datos constituyen un insumo de gran importancia para futuras investigaciones en otras asignaturas o para analizar la actuación de otros docentes de español en contextos escolares.

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto:
Científico - Universidad de Costa Rica



CONSENTIMIENTO:

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante (hijo/hija)

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del padre/madre/representante legal

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora



Participante: _____
 Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____ Comité Ético
 - Universidad de Costa Rica

15.1.3. Asentimiento para menores de 18 años



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfonos: (506) 2211-5006 Telefax: (506) 224-9367

Sistema de Estudios de
Posgrado
Maestría Académica en
Lingüística
Investigación no biomédica

Asentimiento para niños y niñas mayores de 12 años

Nombre del proyecto: Multimodalidad en clases de secundaria

Código (o número) de proyecto: _____

Nombre de el/la Investigador(a) principal: Carol Flores Solano

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono _____

Correo electrónico _____

Contacto a través de otra persona _____

¡Hola chicos! Mi nombre es Carol Flores Solano. Soy investigadora de la UCR y estoy haciendo un estudio sobre la comunicación en las clases de español. Como parte de mi trabajo, requiero grabar en vídeo su clase, para describir los siguientes recursos que utiliza la profesora:

- Palabras orales y escritas
- Gestos
- Movimientos corporales
- Desplazamientos en el espacio
- Uso de Power Point, Prezi u otras herramientas digitales
- Uso de imágenes, caricaturas, canciones, libros de texto, hojas de trabajo...

El rostro, cuerpo y voz de la docente aparecerán de forma clara en el video. También, podrán aparecer ustedes en la grabación, pues forman parte de las clases y la profesora interactúa con ustedes. Sin embargo, la investigación no se centra en el comportamiento de ustedes como alumnos, sino en la profesora. Me interesa grabarla a ella y no a los estudiantes.

Todas las intervenciones que ustedes hagan son **confidenciales**. Solamente yo las conoceré y se utilizarán, únicamente, para esta investigación. En caso de que necesite emplear algún diálogo específico de ustedes como ejemplo, utilizaré un sobrenombre para proteger su identidad. Además, se empleará un seudónimo para la docente.

Ustedes no correrán ningún riesgo físico o psicológico, ya que no participarán en ninguna actividad comprometedoras. Solamente contarán con mi presencia durante las lecciones.

Firma de sujeto participante: _____

Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión de aprobación del proyecto: _____



Yo no propongo actividades para la clase, no realizo los planeamientos con la docente ni le ofrezco sugerencias sobre los métodos para impartir las lecciones. De hecho, intento intervenir lo menos posible en la clase y solo estar presente para grabarla.

En este punto, deseo saber, con la mayor gratitud posible, si usted desea participar en mi investigación.

Debes decir si estás de acuerdo en participar en este estudio:

Sí No

Si desea más información sobre este estudio, puede obtenerla llamando a Carol Flores Solano, al teléfono 8427-3374, horario de lunes a viernes de 9:00 a.m. a 12:00 p.m. También, puede hacer consultas adicionales en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante (menor)

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora



Firma de sujeto participante: _____

Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión de aprobación del proyecto: _____

15.2. Cuadros comparativos generales de contenidos curriculares y sesiones

15.2.1. Cuadro comparativo general de contenidos curriculares de lengua y sus respectivas sesiones

Clase 4. Lengua – Español de Costa Rica. Sesión 1				Clase 5. Lengua – Español de América (México). Sesión 1				Clase 6. Lengua – Español de América (Perú). Sesión 2				
Tiempo	ATA	Genero	Etapas	Tiempo	ATA	Genero	Etapas	Tiempo	ATA	Genero	Etapas	
00:00	Canción costarricense	Trabajo de los estudiantes 1	Organización	00:00	Mapa de variedades lingüísticas	Exposición docente	Instrucciones	00:41	Conversación coloquial en Costa Rica	Trabajo de los estudiantes	Instrucciones	
00:58			Instrucciones	00:55			Organización	01:03			Organización	
01:21			Organización	01:08			Presentación del contenido	02:15			Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes	
02:57			Trabajo de mesa/ Resolver luego	02:20 02:45			Instrucciones	03:02			Trabajo de mesa/ Interrupción	
09:24	Resultados en la pizarra	Revisión	Instrucciones/ Organización	04:00	Conversemos con un mexicano	Entrevista escolar 1	Sugerencias		04:30	Trabajo de mesa/ Organización	Redacción de preguntas/ Atención a estudiantes	
			Trabajo de mesa				07:45	Organización			09:45	Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes
			Verificación del trabajo en grupo				10:07	Diálogo con entrevistado			02:05	Trabajo de mesa / Interrupción
			11:40				Rasgos fonéticos del español de Costa Rica	Exposición docente 1			Presentación del contenido	11:41
12:55	Síntesis	17:00	Valoración personal 1	12:05	Docente conversa con entrevistado							
13:47	Práctica escrita sobre el español de Costa Rica 1	Trabajo de los estudiantes 2	Instrucciones/ Organización	17:05	Trabajo de los estudiantes 1	Trabajo de los estudiantes 1	Trabajo de mesa 1/ Atención a estudiantes	12:37	Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes			
18:44			Trabajo de mesa / atención a estudiantes	19:09			Trabajo de mesa 1/ Organización	13:25		Trabajo de mesa / Revisión		
20:21	Lenguas de Costa Rica	Exposición docente 2	Conocimientos previos	21:49			Trabajo de mesa 1/ Interrupción	15:42	Trabajo de mesa / Organización			

08:48			Presentación del contenido	09:15			Revisión 1	09:58			Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes	
09:46			Simulacro	10:06			Valoración personal 2	10:12			Organización	
09:07	Práctica escrita sobre el español de Costa Rica 1	Trabajo de los estudiantes 2	Trabajo de mesa/ atención a estudiantes	10:00	La visita de un peruano	Entrevista escolar 2	Revisión 1	10:57	Interpretación de las conversaciones	Revisión	Instrucciones	
32:17			Revisión	25:49			Instrucciones	15:36			Trabajo de mesa/ Verificación del trabajo en grupo	
33:21		Trabajo de los estudiantes 3	Instrucciones	26:14			Recuento	26:54	La visita de un peruano	Entrevista escolar	Instrucciones/ Resolver luego	
34:03			Organización/ Trabajo de mesa/ Revisión	27:57			Sugerencias	27:56			Diálogo con entrevistado	
35:18		Trabajo de los estudiantes 4		Instrucciones 1	30:27	La visita de un peruano/ Conversación coloquial en Costa Rica	Entrevista escolar 2/ Trabajo de los estudiantes 2	Organización	40:24	Finalización de la clase. La docente solicita un agradecimiento al grupo para el visitante		
38:27				Organización	38:10			Redacción de preguntas/ Atención a estudiantes				
38:25				Trabajo de mesa 1	34:25			Redacción de preguntas / Instrucciones / Organización				
39:13		Instrucciones 2	35:15	Redacción de preguntas / Trabajo de mesa / Atención a estudiantes								
39:29		Trabajo de mesa 2/ atención a estudiantes	39:54	Redacción de preguntas / Trabajo de mesa / Instrucciones / Organización								
42:07		Suena el timbre del receso. Finalización de la clase.			40:14	Redacción de preguntas / Trabajo de mesa/ Atención a estudiantes						
				43:05	Anticipación/ Organización							
				43:47	Suena el timbre del receso. Finalización de la clase							

15.2.2. Cuadro comparativo general de contenidos curriculares de literatura y sus respectivas sesiones


Clase 1. Aire Frio. Sesión 1				Clase 2. Aire Frio. Sesión 2				Clase 3. Aire Frio. Sesión 3				Clase 7. La Calera. Sesión 1				Clase 8. La Calera. Sesión 2			
Tiempo	ATA	Género	Etapas	Tiempo	ATA	Género	Etapas	Tiempo	ATA	Género	Etapas	Tiempo	ATA	Género	Etapas	Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:15	Pared de los miedos	Trabajo de los estudiantes 1	Instrucciones	00:00	Lectura del cuento Aire Frio	Lectura en conjunto	Organización	00:23	Confeción de panfleto 1	Trabajo de los estudiantes 1	Instrucciones 1	00:00	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	Periodo limna/ Resolver luego 1	00:00	Resolución práctica escrita sobre La calera	Trabajo de los estudiantes 1	Instrucciones
01:26			Organización	01:07			Instrucciones	00:42			Demostación	02:18			Instrucciones	01:33			
02:33			Trabajo de mesa / Atención en la pizarra	01:18			Lectura grupal	01:06			Organización	02:32			Resolución	03:04			
03:08		Trabajo de mesa / atención a los estudiantes	08:44	Recuento			05:57	Resolver luego	02:42	Organización	03:58								
05:30		Trabajo de los estudiantes 1/ Exposición docente 1	11:54	Valoración personal			07:42	Conocimientos previos	04:05	Conocimientos previos	04:39								
05:45		Trabajo de los estudiantes 1	Trabajo de mesa / atención a los estudiantes	12:22			Instrucciones	08:10	Presentación del contenido	04:23	Información sobre el autor	Exposición docente			Presentación del contenido	21:06			
06:56	Resolución		12:38	Organización	09:36	Instrucciones 2	04:50	Síntesis	23:00										
08:33	Información sobre el autor	Exposición docente 2	Conocimientos previos	19:04	Elaboración de diccionario personal	Trabajo de los estudiantes 1	Trabajo de mesa / atención a los estudiantes	12:15	Confeción de panfleto 1	Trabajo de los estudiantes 1	Trabajo de mesa / atención a los estudiantes	05:05	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	Organización	27:09			Trabajo de mesa/ Interrupción
09:25			Presentación del contenido	19:34			Trabajo de mesa / Recuento	17:01			Trabajo de mesa / trabajo en escritorio	05:14			Lectura grupal/ Resolver luego 1	27:25			
14:53	Lectura del cuento Aire Frio	Lectura en conjunto	Instrucciones	21:11			Trabajo de mesa / atención a los estudiantes	19:38			Trabajo de mesa / atención a los estudiantes	22:58			Valoración personal	29:03			Trabajo de mesa/ Revisión
15:03			Organización	32:11			Trabajo de mesa /	27:38			Trabajo de mesa / traba-	23:40			Instrucciones	30:33			Trabajo de mesa/ Revisión


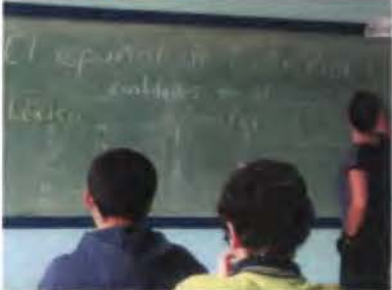


16.0 2	Anticipación 1	33:41		Revisión 1 Trabajo de mesa / atención a los estudiantes	34:00		Trabajo de mesa / atención a los estudiantes	23:47	Resolución práctica escrita sobre La calera	Trabajo de los estudiantes 1	Organización/ Resolver luego 1	32:06	Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes
16.1 1	Lectura grupal	36:20		Trabajo de mesa / Revisión 1	44:09	Suena el timbre del receso. Finalización de la clase.		25:37			Organización/ Atención a los estudiantes	33:48	Trabajo de mesa/ Revisión
17.0 7	Lectura grupal / Recuento	37:54	Suena el timbre del receso. Finalización de la clase.					30:34			Organización/Int errupción	34:12	Trabajo de mesa/ Recuento
17.2 3	Lectura grupal / Preguntas sobre el texto literario							31:02			Organización/ Atención a los estudiantes	35:08	Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes
43.5 8	Lectura grupal / Interrupción							34:12			Organización/Int errupción	36:26	Trabajo de mesa/ Revisión
44.1 3	Anticipación 2							34:54			Organización/ Atención a los estudiantes	36:55	Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes
44.2 0	Suena el timbre del receso. Finalización de la clase							35:09			Organización/Int errupción	37:51	Trabajo de mesa/ Revisión
								35:43			Organización/ Atención a los estudiantes	40:52	Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes
								37:21			Organización/Int errupción	41:46	Trabajo de mesa/ Revisión
								37:43			Organización/ Atención a los estudiantes	42:12	Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes
								39:13			Revisión	43:31	Trabajo de mesa/ Revisión
41.1 1	Suena el timbre del receso. Finalización de la clase.							43:57			Suena el timbre del receso. Finalización de la clase.		


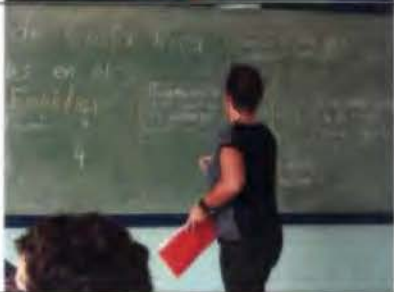
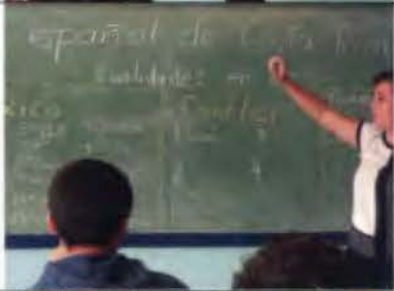

15.3. Visualizaciones multimodales





15.3.1. Visualizaciones multimodales en clases de lengua





15.3.1.1. Visualización multimodal Clase 4. Unidad Curricular: Español de Costa Rica. Sesión 1





Tiempo	ATA	Género	Etapas	Descripción	Modos	Medios
00:00	Canción costarricense	Trabajo de los estudiantes 1	Organización		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, parlantes
00:58			Instrucciones		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, parlantes y celular

01:21			<i>Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, parlantes y celular
02:57			<i>Trabajo de mesa/ Resolver luego</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, tiza, pizarra
08:46	Resultados en la pizarra	Revisión	<i>Instrucciones/ Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, tiza
09:24			<i>Trabajo grupal</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, tiza, pizarra

11:40			<i>Verificación del trabajo en grupo</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, pizarra
15:47	Rasgos fonéticos del español de Costa Rica	Exposición docente 1	<i>Presentación del contenido</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, tiza, pizarra
21:56			<i>Síntesis</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, tiza, pizarra
22:47	Práctica escrita sobre el español de Costa Rica 1	Trabajo de los estudiantes 2	<i>Instrucciones/ Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara. fotocopias de la práctica

23:44			<i>Trabajo de mesa/ atención a estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica
25:27			<i>Conocimientos previos</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, libro de texto
26:47	Lenguas de Costa Rica	Exposición docente 2	<i>Presentación del contenido</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, libro de texto
29:46			<i>Síntesis</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, libro de texto





30:07	Práctica escrita sobre el español de Costa Rica 1	Trabajo de los estudiantes 2	<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica
32:17			<i>Revisión</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica
33:21		Trabajo de los estudiantes 3	<i>Instrucciones</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica
33:32			<i>Organización/Trabajo de mesa/Revisión</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica





38:18		Trabajo de los estudiantes 4	<i>Instrucciones 1</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica
38:30			<i>Organización</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica
38:35			<i>Trabajo de mesa 1</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica
39:13			<i>Instrucciones 2</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica





39:30			<i>Trabajo de mesa 2</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias de la práctica
42:26	Suena el timbre del receso. Finalización de la clase.					





15.3.1.2. Visualización multimodal Clase 5. Unidad Curricular: Español de América (énfasis en dialecto mexicano). Sesión 1





Tiempo	ATA	Género	Etapas	Descripción	Modos	Medios
00:08	Mapa de variedades lingüísticas	Exposición docente	<i>Instrucciones</i>	 A teacher in a blue shirt stands at the front of a classroom, gesturing with her hands while speaking to a student seated at a desk.	oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Papeles en manos de la docente
00:16			<i>Organización</i>	 A teacher in a blue shirt stands between two students seated at a desk, appearing to be organizing or discussing their work.	oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Papeles en manos de la docente
01:09			<i>Presentación del contenido</i>	 A teacher in a blue shirt stands at the front of the classroom, holding a paper and addressing the class. A student is visible in the foreground.	oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Papeles en manos de la docente




02:33	Conversemos con un mexicano	Entrevista escolar 1	<i>Instrucciones</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Papeles en manos de la docente
03:11			<i>Sugerencias</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Papeles en manos de la docente
04:09			<i>Redacción de preguntas /Atención a estudiantes</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
07:41			<i>Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, celular y parlantes

10:07			<i>Diálogo con entrevistado</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, celular y parlantes
16:41			<i>Instrucciones</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, postura	Interacción cara a cara
17:00	Práctica sobre rasgos del español mexicano	Trabajo de los estudiantes	<i>Valoración personal 1</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
17:36			<i>Trabajo de mesa 1/ Atención a estudiantes</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuadernos de estudiantes




19:09			<i>Trabajo de mesa 1/ Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, exámenes
21:42			<i>Trabajo de mesa 1/ Interrupción</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
22:12			<i>Revisión 1</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
25:09			<i>Valoración personal 2</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara





25:22			<i>Revisión 1</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
25:49	La visita de un peruano	Entrevista escolar 2	<i>Instrucciones</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
26:14			<i>Recuento</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
27:37			<i>Sugerencias</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara





28:28			<i>Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, exámenes
28:59			<i>Redacción de preguntas / Atención a estudiantes</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuadernos de los estudiantes
34:25	La visita de un peruano/ Conversación coloquial en Costa Rica	Entrevista escolar 2/ Trabajo de los estudiantes	<i>Redacción de preguntas / Instrucciones/ Organización</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
35:15			<i>Redacción de preguntas / Trabajo de mesa / Atención a estudiantes</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuadernos de los estudiantes





39:54			<i>Redacción de preguntas/ Trabajo de mesa/ Instrucciones/ Organización</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
40:14			<i>Redacción de preguntas / Trabajo de mesa / Atención a estudiantes</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
43:39			<i>Anticipación/ Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
43:47	Suena el timbre del receso. Finalización de la clase.					




15.3.1.3. Visualización multimodal Clase 6. Unidad Curricular: Español de América (énfasis en dialecto peruano). Sesión 2

Tiempo	ATA	Género	Etapas	Descripción	Modos	Medios
00:41	Conversación coloquial sobre español de Costa Rica	Trabajo de los estudiantes	<i>Instrucciones</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos	Interacción cara a cara
01:03			<i>Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
02:13			<i>Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara

03:02			<i>Trabajo de mesa/ Interrupción</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
04:30			<i>Trabajo de mesa/ Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
04:49			<i>Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
09:06			<i>Trabajo de mesa/ Interrupción</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara




09:19			<i>Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante
12:06			<i>Docente conversa con entrevistado</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos	Interacción cara a cara
12:37			<i>Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, postura	Interacción cara a cara
13:25			<i>Trabajo de mesa/ Revisión</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, postura	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante





13:43			<i>Trabajo de mesa/ Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, postura	Interacción cara a cara, exámenes
13:58			<i>Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, postura	Interacción cara a cara, exámenes
14:12	Interpretación de las conversaciones	Revisión	<i>Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, postura	Interacción cara a cara
14:57			<i>Instrucciones</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, postura	Interacción cara a cara





15:36			<i>Trabajo grupal/Verificación del trabajo en grupo</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos	Interacción cara a cara
25:09	La visita de un peruano	Entrevista escolar	<i>Instrucciones/ Resolver luego</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara, pizarra, tiza
27:26			<i>Diálogo con el entrevistado</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
46:28	Finalización de la clase. La docente solicita un agradecimiento al grupo para el visitante.					





15.3.2. Visualizaciones multimodales en clases de literatura



15.3.2.1. Visualización multimodal Clase 1. Unidad curricular: Aire frío. Sesión 1.

Tiempo	ATA	Género	Etapas	Descripción	Modos	Medios
00:15	Pared de los miedos	Trabajo de los estudiantes 1	Instrucciones		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, papeles
01:26			Organización		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, papeles
02:33			Trabajo de mesa / anotaciones en la pizarra		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, pizarra


03:08			<i>Trabajo de mesa / atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cinta
05:30		Trabajo de los estudiantes 1/ Exposición docente	<i>Trabajo de mesa / Presentación del contenido</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, pizarra, documentos
05:45		Trabajo de los estudiantes 1	<i>Trabajo de mesa / atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, documentos
06:56			<i>Revisión</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, pared, papeles



08:33	Información sobre el autor	Exposición docente	<i>Conocimientos previos</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, documentos
09:25			<i>Presentación del contenido</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, pizarra, documentos
14:53	Lectura del cuento Aire frío	Lectura en conjunto	<i>Instrucciones</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto
15:03			<i>Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto





16:02			<i>Anticipación 1</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto
16:11			<i>Lectura grupal</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto
17:07			<i>Lectura grupal / Recuento</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto
17:23			<i>Lectura grupal / Preguntas sobre el texto literario</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto



43:58			<i>Lectura grupal / Interrupción</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto
44:13			<i>Anticipación 2</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto
44:20	Finalización de la clase. Conforme se retiran del aula, los estudiantes entregan sus fotocopias del texto a la profesora.					

15.3.2.2. Visualización multimodal Clase 2. Unidad curricular: Aire frío. Sesión 2.




Tiempo	ATA	Género	Etapas	Descripción	Modos	Medios
00:00	Lectura del cuento Aire frío	Lectura en conjunto	Organización		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto
01:07			Instrucciones		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto
01:18			Lectura grupal		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto





08:44			<i>Recuento</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos	Interacción cara a cara
11:54			<i>Valoración personal</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
12:22	Elaboración de diccionario personal	Trabajo de los estudiantes	<i>Instrucciones</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
12:38			<i>Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, diccionarios personales de alumnos

19:04			<i>Trabajo de mesa / atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
19:34			<i>Trabajo de mesa / Recuento</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, imágenes
21:11			<i>Trabajo de mesa / atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
32:11			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto

33:41			<i>Trabajo de mesa / atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
36:20			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto
37:54	Suena el timbre del receso. Finalización de la clase					

15.3.2.3. Visualización multimodal Clase 3. Unidad curricular: Aire frío. Sesión 3.




Tiempo	ATA	Género	Etapas	Descripción	Modos	Medios
00:23	Confección de panfleto 1	Trabajo de los estudiantes 1	<i>Instrucciones 1</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, papeles de construcción de colores
00:42			<i>Demostración</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, hojas blancas
01:06			<i>Organización</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, papel de construcción e ilustraciones





05:57			<i>Resolver luego</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, tiza, pizarra
07:42			<i>Conocimientos previos</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, tiza, pizarra
08:10	Definición del género cuento	Exposición docente	<i>Presentación del contenido</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, tiza, pizarra
09:36	Confección de panfleto 1	Trabajo de los estudiantes 1	<i>Instrucciones 2</i>		oralidad, escritura, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, tiza, pizarra





12:15			<i>Trabajo de mesa / atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
17:01			<i>Trabajo de mesa / trabajo en escritorio</i>		escritura, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, documentos, lapicero
19:38			<i>Trabajo de mesa / atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
27:38			<i>Trabajo de mesa / trabajo en escritorio</i>		escritura, movimientos de manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, documentos, lapicero





34:00			<i>Trabajo de mesa / atención a los estudiantes</i>		oralidad, gestos, mirada, movimientos de manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, panfleto de los alumnos
44:09	Suena el timbre del receso. Finalización de la clase.					

15.3.2.4. Visualización multimodal Clase 7. Unidad curricular: La Calera. Sesión 1




Tiempo	ATA	Género	Etapas	Descripción	Modos	Medios
00:00	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	<i>Período liminal/ Resolver luego 1</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, pizarra, tiza
02:18			<i>Instrucciones</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario
02:32			<i>Recuento</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario

02:42			<i>Organización</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario
04:05	Información sobre el autor	Exposición docente	<i>Conocimientos previos</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario
04:23			<i>Presentación del contenido</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario, pizarra, tiza
04:50			<i>Síntesis</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario, pizarra, tiza


05:05	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	Organización		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario
06:14			Lectura grupal/ Resolver luego 1		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario, pizarra, tiza
22:58			Valoración personal		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario
23:40	Resolución práctica escrita sobre La calera	Trabajo de los estudiantes	Instrucciones		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario


23:47			<i>Organización/ Resolver luego 1</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, fotocopias del texto literario, pizarra, tiza
25:37			<i>Organización/ Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
30:34			<i>Organización/ Interrupción</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
31:02			<i>Organización/ Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara





34:12			<i>Organización/ Interrupción</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
34:54			<i>Organización/ Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
35:09			<i>Organización/ Interrupción</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
35:43			<i>Organización/ Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara

37:21			<i>Organización/ Interrupción</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
37:43			<i>Organización/ Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
39:13			<i>Revisión / Interrupción</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuadernos de los estudiantes, lapicero
41:11	Suenan el timbre del receso. Finalización de la clase.					

15.3.2.5. Visualización multimodal 8. Unidad curricular: La Calera. Sesión 2

Tiempo	ATA	Género	Etapas	Descripción	Modos	Medios
00:00			<i>Instrucciones</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
01:33	Resolución práctica escrita sobre La calera	Trabajo de los estudiantes 1	<i>Trabajo de mesa / Organización</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, exámenes
03:04			<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, postura, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, exámenes

03:58			<i>Trabajo de mesa / Organización</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, exámenes
04:39			<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
21:06			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
23:00			<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara

27:09			<i>Trabajo de mesa / Interrupción</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Celular
27:25			<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
29:03			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, postura desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
30:33			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante

32:06			<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, postura desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante
33:48			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, postura desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante
34:13			<i>Trabajo de mesa / Recuento</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
35:08			<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, postura desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara

36:26			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante
36:55			<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante
37:51			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante
40:52			<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara

41:46			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante
42:12			<i>Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio	Interacción cara a cara
43:31			<i>Trabajo de mesa / Revisión</i>		lengua oral, gestos, mirada, movimientos manos y brazos, desplazamiento por el espacio, uso de objetos	Interacción cara a cara, cuaderno de estudiante
43:57	Suenan el timbre del receso. Finalización de la clase.					

15.4. Análisis de los géneros identificados en clases de lengua y literatura

El siguiente cuadro resume los géneros identificados en las clases de lengua y literatura, junto con las etapas que los constituyen (Cuadro 1).

Tipo	Género	Etapas				Contenido
Procedimental	Trabajo de los estudiantes	1. Instrucciones	2. Organización	3. Trabajo de mesa	4. Revisión.	Lengua y literatura
	Lectura en conjunto	1. Instrucciones	2. Organización	3. Lectura grupal	4. Valoración personal	Literatura
	Revisión	1. Instrucciones	2. Organización	3. Trabajo grupal	4. Verificación del trabajo en grupo	Lengua
	Entrevista	1. Instrucciones	2. Sugerencias	2. Redacción de preguntas	3. Diálogo con el entrevistado	Lengua
Informativo	Exposición docente	1. Conocimientos previos	2. Exposición docente	3. Síntesis		Lengua y literatura

Cuadro 1. Géneros identificados en clases de lengua y literatura.

Las estructuras genéricas anteriores pueden mostrar numerosas etapas adicionales que se intercalan entre las fases sugeridas, sin embargo, conservan el patrón regular enunciado, por lo que este se definió como prototípico del género. Es decir, las fases aquí indicadas (Cuadro 1) constituyen su estructura más abstracta y general (Lemke, 1998), extraída tras analizar con detalle las múltiples realizaciones concretas y fases adicionales que puede mostrar cada género en un contexto pedagógico.

A continuación, se explican todas instanciaciones de los géneros anteriores, con sus etapas prototípicas y adicionales. El análisis describe, primeramente, las actividades pedagógicas de cada etapa, en respuesta con el registro educativo en el que toman lugar. Luego, incorpora las funciones discursivas de las fases, las metafunciones semióticas de cada modo (Kress, 2010) y la interrelación entre estos últimos y los medios, con el propósito de evidenciar la naturaleza multimodal, genérica y discursiva de la interacción.

15.4.1. Géneros identificados en clases de lengua

15.4.1.1. Género: Trabajo de los estudiantes

Estructura prototípica: 1. Instrucciones 2. Organización 3 Trabajo de mesa 4. Revisión.

Clase 4: En la clase 4 ocurren cinco géneros de *trabajo de los estudiantes*. El **primero** de ellos se instancia para la ATA **canción costarricense** y despliega las siguientes etapas (Cuadro 2):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:00	Canción costarricense	Trabajo de los estudiantes 1	Organización 1
00:58			Instrucciones
01:21			Organización 1
02:57			Trabajo de mesa/ Resolver luego

Cuadro 2. Género Trabajo de los estudiantes 1. Clases de lengua.

Este género cumple con la estructura prototípica, sin embargo, muestra una etapa de *organización* (Cuadro 2. 00:00 – 00:58) que se instancia en dos lapsos distintos (Cuadro 2. 00:00 - 00:58; 01:21 – 02:57) y una fase adicional de *resolver luego* que ocurre de forma simultánea al *trabajo de mesa* (Cuadro 2. 02:57 – 08:46). La cuarta etapa de *revisión* se realiza mediante un género distinto, el cual se analizará posteriormente.

En la primera etapa de *organización* (Cuadro 2. 00:00 – 00:58), la docente ingresa al aula con los parlantes, los conecta y acomoda en su escritorio. Esta fase cumple una función *textual catafórica*, ya que prepara las condiciones de representación del discurso para la etapa genérica posterior. El *desplazamiento* y los *movimientos corporales* constituyen los modos semióticos predominantes, los cuales desempeñan una función discursiva *textual*, pues establecen relaciones de *cohesión* y *coherencia* entre las diversas etapas del género mediante los recursos tecnológicos que utiliza. El *espacio del aula* y los *parlantes* constituyen los medios de creación de significados.

En la fase de *instrucciones* (Cuadro 2. 00:58 – 01:21), la docente indica a los estudiantes que reproducirá una canción de un artista costarricense y que estos deben anotar en sus cuadernos los rasgos y palabras que consideren propios del habla de Costa Rica. Esta etapa

cumple una función *textual catafórica y representacional*, ya que define el procedimiento y la secuencia de etapas para su realización. Los modos predominantes son *la oralidad, los gestos y los movimientos corporales*, los cuales cumplen una función principalmente *representacional*. La oralidad define las acciones y el producto semiótico que se espera como resultado; los *gestos y movimientos* señalan deícticamente los medios semióticos aludidos con la oralidad. El *medio* empleado es la interacción *cara a cara*.

En la segunda fase de *organización* (Cuadro 2. 01:21 – 02:57) la profesora busca la canción en el celular, acomoda los parlantes y ajusta el volumen. Simultáneamente, los estudiantes sacan sus cuadernos y se preparan para trabajar en la canción de acuerdo con las instrucciones. Esta fase retoma los preparativos de la *organización anterior*, por lo que cumple la misma función *textual catafórica* que aquella: proveer los recursos semióticos para la subsecuente realización del procedimiento. Aquí los *movimientos corporales* son el modo semiótico principal, los cuales cumplen una función discursiva *textual*, ya que consolidan las condiciones tecnológicas de representación del discurso. *Los parlantes y el celular* constituyen los medios semióticos.

En la etapa de *trabajo de mesa*, la profesora reproduce la canción para todo el grupo, mientras los alumnos anotan, de forma *individual* en sus cuadernos, los costarriqueñismos identificados. Esta fase cumple una función *representacional*, ya que reconstruye el texto – la canción – de forma específica, según los lineamientos discursivos y procedimentales señalados en la fase de instrucciones.

En esta etapa, *la oralidad y la escritura* son los modos predominantes y cumplen una función *representacional* distinta cada uno. La primera provee el contenido discursivo a partir del cual desarrolla el análisis – la canción –; la segunda reelabora esta última según los criterios lingüísticos establecidos y la interpretación subjetiva de cada miembro de la audiencia. *La oralidad* se instancia a través de los parlantes como *medio de producción y distribución*; la escritura, en el cuaderno de los alumnos como medio de *producción semiótica*.

Simultáneamente al *trabajo de mesa*, ocurre un *resolver luego* (Cuadro 2. 03:54 – 08:15). Mientras los alumnos extraen los costarriqueñismos, la docente escribe en la pizarra unos recuadros que titula como “Léxico” y “Fonética”. Además, traza un diagrama que utilizará,

posteriormente, en los géneros de *revisión* y *exposición docente* para analizar los resultados de los estudiantes. Las anotaciones no interfieren el *trabajo de mesa* de los alumnos, sino que la docente escribe en silencio mientras los estudiantes extraen los significados de la canción.

El *resolver luego* cumple una función *textual catafórica y representacional*, ya que define los criterios lingüísticos para una reelaboración discursiva posterior y, por lo tanto, anticipa la realización de procedimientos en una fase subsecuente del género. La *escritura* es el modo principal, la cual cumple una *función textual catafórica y representacional*, pues define los puntos de análisis del texto y sus posibilidades de resignificación semiótica. La pizarra funciona como *medio semiótico de producción y distribución*, pues se emplea para fijar la escritura y difundir los signos gráficos a los alumnos.

El **segundo género** se desarrolla en la ATA **Práctica escrita sobre el español de Costa Rica**, para los **ejercicios 1 y 3** de la práctica. Sus etapas se detallan a continuación (Cuadro 3):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
22:47	Práctica escrita sobre el español de Costa Rica 1	Trabajo de los estudiantes 2	Instrucciones/ Organización
23:44			Trabajo de mesa 1
25:27	Lenguas de Costa Rica	Exposición docente	Conocimientos previos
26:47			Exposición docente
30:07			Síntesis
30:24	Práctica escrita sobre el español de Costa Rica 1	Trabajo de los estudiantes 2	Trabajo de mesa 1
32:17			Revisión

Cuadro 3. Género Trabajo de los estudiantes 2. Clases de lengua.

Este género cumple la estructura prototípica. Sin embargo, las etapas de *instrucciones* y *organización* ocurren de manera simultánea (Cuadro 3. 22:47 – 23:44). Además, la fase de *trabajo de mesa* ocurre en dos lapsos distintos (Cuadro 3. 23:44 – 25:27; 30:24 – 32:17), debido a que se intercala un género de “*exposición docente*”.

En las *instrucciones* y *organización*, la docente señala los lineamientos para realizar la práctica escrita sobre el español de Costa Rica mientras camina por el aula y entrega las fotocopias a los alumnos. Las *instrucciones* desempeñan una función *representacional*, ya

que anticipan la realización del procedimiento en una etapa posterior del género y definen la secuencia de acciones para ejecutarlo. Por su parte, la *organización* cumple una función *textual catafórica*, ya prepara las condiciones de representación en las etapas subsecuentes y establece relaciones de *cohesión* y *coherencia* en la instanciación discursiva.

En las *instrucciones*, los modos semióticos predominante son la *oralidad* y los *gestos*, los cuales se ensamblan y cumplen una función principalmente *representacional*. La *oralidad* se emplea para especificar la distribución de los ejercicios y las pautas para la realización de la práctica, simultáneamente, los *gestos* señalan deícticamente el medio semiótico al cual alude la oralidad. El *medio* utilizado es la interacción *cara a cara*. En la *organización*, el *desplazamiento* y los *movimientos corporales* son los modos predominantes. Estos cumplen una función discursiva *textual*, por cuanto proveen a la audiencia los medios semióticos necesarios para ejecutar el procedimiento y vinculan, a través de estos recursos, las distintas etapas de representación discursiva. Estos se instancian en *el espacio del aula* y *las fotocopias como medios*, respectivamente.

En el *trabajo de mesa*, cada estudiante resuelve en su pupitre las preguntas 1 y 3 de la práctica escrita. Los demás ítemes se resuelven en los géneros siguientes. Esta etapa cumple una función *representacional*, pues resignifica el conocimiento lingüístico instanciado en el género *Exposición docente* según las pautas de la práctica como instrumento de representación. El modo predominante es *la escritura*, la cual cumple una función *representacional*, ya que reinterpreta el contenido discursivo desde la perspectiva de la audiencia durante la resolución de los ejercicios. Las *fotocopias* constituyen el *medio de producción* semiótica.

En la etapa de *revisión*, mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), la docente pregunta en voz alta por los resultados del trabajo individual de los estudiantes en los ejercicios 1 y 3; varios alumnos comparten sus respuestas y la profesora las evalúa. Esta etapa cumple una función *representacional*, pues valora el contenido discursivo reelaborado en la etapa anterior a través de las respuestas de los alumnos.

Esta fase cumple una función *textual anafórica* y *representacional*, pues retoma los significados construidos por los estudiantes en la etapa anterior del género y resignifica el

contenido discursivo partir de la interacción grupal de la audiencia. Los modos predominantes son la *escritura* y la *oralidad*, los cuales se ensamblan y cumplen una función *representacional* en conjunto: la oralidad explica verbalmente los resultados de la práctica, la escritura provee las interpretaciones lingüísticas subjetivas que se analizan.

La *revisión* desempeña también una *función interpersonal* relevante, ya que legitima la posición de autoridad epistémica de la docente. Esta analiza la interpretación semiótica creada por los estudiantes en la práctica, a partir de la cual aprueba o reprueba su dominio discursivo y establece la validez de su conocimiento científico

El **tercer género** se desarrolla de nuevo en la ATA **Práctica escrita sobre el español de Costa Rica** y despliega las siguientes etapas (Cuadro 4):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
33:21	Práctica escrita sobre el español de Costa Rica 1	Trabajo de los estudiantes 3	Instrucciones
33:32			Organización/ Trabajo de mesa / Revisión

Cuadro 4. Género Trabajo de los estudiantes 3. Clases de lengua.

Este género cumple con la estructura prototípica, no obstante, muestra algunas recurrencias en la instanciación de las tres últimas etapas, las cuales se realizan de forma sucesiva en el lapso de 33:32 – 38:18. El género cubre únicamente el ejercicio 4 de la práctica escrita.

En las *instrucciones* (Cuadro 4. 33:21 – 33:32), la docente repite en voz alta las indicaciones que señalan las fotocopias: "lea atentamente los siguientes textos, identifique las expresiones que son ejemplos del español de Costa Rica y anótelos a la par de cada uno". Según se describe, en este ejercicio se incluyen varios diálogos, los cuales deben leer los estudiantes para luego identificar los costarrriqueñismos presentes.

Esta primera fase cumple funciones *textual catafórica* y *representacional*, ya que anticipa la realización de procedimientos en una fase subsecuente del género y define las pautas para el trabajo discursivo. La *oralidad* y la *escritura* son los modos semióticos predominantes, los cuales se ensamblan y desempeñan una función *representacional* en conjunto. La oralidad explica verbalmente las pautas procedimentales; la escritura provee el contenido discursivo y especifica el proceso de reinterpretación semiótica que debe realizar la audiencia.

En otras palabras, la oralidad reelabora los significados construidos de forma escrita y, por lo tanto, los actualiza según sus alcances de representación. Este constituye un proceso de *transducción semiótica* (Kress, 2010), debido al paso de significados entre distintas modalidades. La oralidad emplea como *medio semiótico* la *interacción cara a cara*; la *escritura* utiliza *las* fotocopias como superficie de instanciación.

En la fase de *organización*, con el fin de resolver el ejercicio, la docente asigna varios alumnos para recrear los diálogos en voz alta y extraer los términos costarricenses de forma grupal y participativa. Esta fase desempeña una función *textual catafórica*, ya que prepara las condiciones para la interpretación semiótica subsecuente. El modo predominante es la *oralidad*, la cual cumple una función *interpersonal*, pues define la participación de los estudiantes y delimita las relaciones entre audiencia según los papeles y diálogos asignados. Los *medios* empleados son la *interacción cara a cara* y *las* fotocopias.

En la etapa de *trabajo de mesa*, el estudiante asignado interpreta en voz alta el diálogo para sus compañeros, mientras estos últimos y la docente escuchan atentamente. La función de esta fase es predominantemente *representacional*, pues reelabora el texto escrito a modo de una interacción verbal coloquial dentro de la cultura costarricense. El modo semiótico predominante es la *oralidad*, la cual cumple una función *representacional*, ya que resignifica semióticamente el discurso mediante la intervención de los estudiantes y lo legitima como una interacción cultural auténtica dentro del contexto de clase.

De nuevo, este constituye un proceso de *transducción* (Kress, 2010), pues traslada los significados representados en forma escrita, en los diálogos, al modo oral en la actuación de los alumnos y, por lo tanto, resignifica el discurso. El texto se *transforma* (Kress, 2010) y se convierte en una interpretación real de la variedad lingüística costarricense en el salón.

En la fase de *revisión*, el estudiante que interpretó la conversación y sus compañeros extraen en conjunto los costarriqueñismos escuchados en el diálogo. Esta etapa cumple una función *representacional*, ya que evalúa desde una perspectiva lingüística el discurso reelaborado en la etapa genérica anterior. La *oralidad* constituye el modo semiótico predominante, el cual cumple una función *representacional*, pues instancia el análisis léxico del diálogo mediante la intervención verbal de los participantes. El medio empleado es la *interacción cara a cara*.

El *trabajo de mesa* y la *revisión* coinciden en su metafunción *interpersonal* y se instancian de forma *grupal*, de modo que varios participantes actúan en la interpretación del diálogo y su caracterización lingüística. En otras palabras, ambas etapas realizan las funciones de *representación* y *comunicación* de forma colectiva y confieren agentividad a todos los integrantes de la audiencia.

En el lapso (Cuadro 4. 33:32 – 38:19), las etapas de 2. *Organización*, 3. *Trabajo de mesa* y 4. *Revisión* ocurren de manera sucesiva y claramente distinguible para los tres diálogos de la práctica. Es decir, la docente asigna el diálogo 1 a un estudiante particular (*organización*), este lo interpreta en voz alta (*trabajo de mesa*) y luego, sus compañeros y el participante extraen en conjunto los costarriqueñismos de la conversación (*revisión*). La misma dinámica se repite para los diálogos 2 y 3.

El **cuarto género** se desarrolla en la ATA **práctica escrita sobre el español de Costa Rica** y despliega las siguientes etapas (Cuadro 5):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
38:18	Práctica escrita sobre el español de Costa Rica 1	Trabajo de los estudiantes 4	Instrucciones 1
38:30			Organización
38:35			Trabajo de mesa 1
39:13			Instrucciones 2
39:30			Trabajo de mesa 2

Cuadro 5. Género Trabajo de los estudiantes 4. Clases de lengua.

Este género cumple con la estructura prototípica, sin embargo, muestra dos lapsos distintos *instrucciones* (Cuadro 5. 38:18 – 38:30; 39:13 – 39:30) y *de trabajo de mesa* (Cuadro 5. 38:35 – 39:13; 39:30 – 42:26). La existencia de dos segmentos en estas etapas se asocia con dos tipos de interacciones: *grupal e individual*. La fase de *revisión* se posterga para la clase siguiente. En el género, se resuelve únicamente la pregunta 5 de la práctica.

En la fase de *instrucciones 1* (Cuadro 5. 38:18 – 38:30), la docente brinda las indicaciones generales de la actividad, para lo cual lee textualmente las fotocopias: "lea con atención la situación ejemplificada del español de Costa Rica. Realice lo que se le solicita de forma correcta, cuide la letra, la redacción y ortografía". Este ejercicio incluye una conversación que deben leer los alumnos para luego resolver algunos ejercicios con base en ella.

Esta etapa cumple una función *textual catafórica y representacional*, ya que antecede la realización del procedimiento en una etapa genérica posterior y determina la secuencia de acciones para su ejecución. La *oralidad* y la *escritura* constituyen los modos semióticos predominantes, los cuales desempeñan una función *representacional* en conjunto: la *oralidad* expresa verbalmente las pautas procedimentales indicadas previamente de forma *escrita*. Los *medios semióticos* empleados son la *interacción cara a cara* y las *fotocopias de la práctica*

En la etapa de *organización* (Cuadro 5. 38:30 – 38:35), la docente asigna dos estudiantes para interpretar el diálogo. La primera fase de *trabajo de mesa* se desarrolla, entonces, de forma *grupal* (Cuadro 5. 38:35 – 39:13), cuando los alumnos asignados interpretan en voz alta la conversación para sus compañeros. Esta fase cumple una función *representacional*, pues reconstruye el texto escrito en forma de una interacción verbal coloquial en el contexto de clase, a través de la intervención oral de los estudiantes.

Según se explica, el modo semiótico predominante es la *oralidad*, la cual cumple una función *representacional*, ya que resignifica semióticamente el discurso a partir de la interpretación del diálogo. De nuevo aquí, ocurre un proceso de *transducción semiótica* (Kress, 2010), mediante el cual los significados orales se trasponen al modo escrito y se reelaboran. El medio empleado es la *interacción cara a cara*.

Posteriormente, el ejercicio 5 cuenta con algunas *instrucciones* adicionales, en donde se señalan los aspectos específicos que deben analizar los estudiantes en el diálogo previo tras interpretarlo. Así, la docente emplea una nueva etapa de *instrucciones 2* (Cuadro 5. 39:13 – 39:33), en la que lee textualmente las indicaciones de la fotocopia y señala a los estudiantes el trabajo por realizar: “*ahora, identifique las expresiones del español de Costa Rica que utiliza la mesera de la soda y cámbielas por otras expresiones significativas que sean fáciles de entender para los extranjeros*”. Esta etapa cumple las mismas metafunciones *textual catafórica y representacional* que las *instrucciones 1*. Además, emplea los mismos *modos y medios semióticos* que esta última.

Posteriormente, se desarrolla una nueva etapa de *trabajo de mesa 2*, en la que los estudiantes trabajan en las indicaciones señaladas. A diferencia del *trabajo de mesa 1*

anterior, este es *individual*, ya que cada alumno extrae en su pupitre los puntos específicos del diálogo que solicita la pregunta. La función de esta etapa es *representacional*, ya que reelabora el discurso del diálogo desde la perspectiva de la audiencia, a través de la interpretación lingüística individual de cada alumno. El *modo* predominante es la *escritura*, la cual cumple una función *representacional*, pues analiza el texto previo y lo resignifica al resolver los ítems de la práctica. El *medio semiótico* son las *fotocopias de la práctica*.

El timbre del receso suena a las 42:26, antes de que los estudiantes puedan revisar el ejercicio 5. Por consiguiente, esta última etapa se postergó para la clase siguiente.

Clase 5: En la clase 5 ocurren dos géneros de *trabajo de los estudiantes*. El primero de ellos se instancia para la ATA **Práctica sobre rasgos del español mexicano** y despliega las siguientes etapas (Cuadro 6):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
16:41	Práctica sobre rasgos del español mexicano	Trabajo de los estudiantes	Instrucciones
17:00			Valoración personal 1
17:36			Trabajo de mesa 1
19:09			Trabajo de mesa 1/ Organización
21:42			Trabajo de mesa 1
22:12			Revisión 1
25:09			Valoración personal 2
25:22			Revisión 1

Cuadro 6. Género trabajo de los estudiantes 5. Clases de lengua.

Este género no cumple con la estructura prototípica, pues carece de una etapa de *organización*. Si bien aparece una fase denominada de esta manera (Cuadro 6. 19:09 – 21:42), no se relaciona con las actividades de la ATA, por lo que se excluyó del género. Además, ocurren dos etapas adicionales de *valoración personal* instanciadas en momentos distintos. La segunda de estas fases interrumpe la etapa de *revisión*, la cual, por lo tanto, se realizó en dos segmentos diferentes (Cuadro 6. 22:12 – 25:09; 25:22 – 25:49).

La fase de *instrucciones* (Cuadro 6. 16:41 – 17:00) está estrechamente relacionada con las tareas realizadas en el género *entrevista* que precede esta interacción. En aquella, los alumnos entrevistaron a un mexicano y tomaron apuntes sobre las respuestas y los rasgos fonéticos de su habla. En consecuencia, en estas *instrucciones*, la profesora indica a los

alumnos que deben trabajar en los apuntes y formular con más detalle los rasgos fonéticos, forma de tratamiento, vocabulario particular y las respuestas que el entrevistado brindó.

Esta etapa cumple una función *textual anafórica y representacional*, pues se encarga de referir a la interacción previa y especificar las acciones necesarias para la ejecución del procedimiento, el cual toma como base los significados creados en el género anterior. La *oralidad* es modo semiótico predominante y cumple una función *representacional*, pues especifica el trabajo lingüístico y los ejes de análisis por desarrollar en el núcleo del género. El *medio semiótico* es la *interacción cara a cara*.

La ausencia de una etapa de *organización* se explica, precisamente, debido a la *entrevista* que precede este género. Los estudiantes ya cuentan con las notas preliminares a partir de las cuales resolver las tareas indicadas en las *instrucciones*. Así, no hay más preparativos por cumplir, que iniciar la siguiente etapa del género. Como resultado, el *trabajo de mesa* comienza inmediatamente después de las *instrucciones*.

En el *trabajo de mesa* cada estudiante anota en su cuaderno los rasgos que considera propios del español de México y que diferencian a este último del español de Costa Rica. Esta fase cumple una función *representacional*, ya que reconstruye el habla del extranjero desde la interpretación lingüística individual de cada alumno. El *modo* semiótico predominante es la *escritura*, la cual cumple una función *representacional*, pues instancia el análisis del texto oral desde la perspectiva de la audiencia y lo resignifica. Los *cuadernos* de los estudiantes constituyen el *medio de producción semiótica*, donde escriben sus resultados.

Durante el *trabajo de mesa*, ocurre una fase de *organización* adicional (Cuadro 6. 19:09 – 21:42), en la que la docente entrega a los estudiantes los exámenes realizados en semanas anteriores. Esta fase se relaciona con eventos del calendario escolar, sin embargo, no cumple con ningún preparativo para ejecutar exitosamente la interacción en la clase. Por este motivo, se definió como una etapa adicional y no constitutiva del género.

Esta *organización* (Cuadro 6. 03:58 – 04:39) cumple una función *textual* relevante, porque brinda continuidad a los procesos evaluación, en tanto actividad regular en el registro pedagógico. Los *modos* principales los *movimientos corporales* y el *desplazamiento*, los cuales cumplen una función *textual*, pues devuelven los exámenes a los estudiantes y

comunican su evaluación por parte de la docente. Como *medios*, destacan la *interacción cara a cara*, *el espacio de clase* y *las evaluaciones*.

En este género se desarrollan dos etapas de *valoración personal*. En la primera (Cuadro 6. 17:00 – 17:36), los alumnos expresan en voz alta sus opiniones sobre la entrevista; en la segunda (Cuadro 6. 25:09 – 25:22), sus impresiones sobre la personalidad del mexicano. Estas dos fases se definieron como adicionales, ya que la docente no parece haberlas diseñado, sino que emergen circunstancialmente de la interacción. Son los estudiantes quienes, al finalizar las *instrucciones* y durante su *trabajo individual*, realizan comentarios en voz alta y dan origen a una interacción grupal en la que comunican a la docente sus apreciaciones.

Ambas valoraciones desempeñan una función *representacional*, por cuanto expresan el estado afectivo de la audiencia respecto del contenido discursivo elaborado y las fases genéricas anteriores. Los modos predominantes son *la oralidad* y *los gestos*, los cuales cumplen una función representacional, pues evalúan el diseño de la interacción y los significados producidos desde la perspectiva de la audiencia. El medio empleado es la interacción cara a cara.

La cuarta fase de *revisión* ocurre en dos lapsos distintos, (Cuadro 6. 22:12 – 25:09; 25:22 – 25:49), ya que la interrumpe la segunda fase de *valoración personal 2* (Cuadro 6. 25:09 – 25:22), mencionada anteriormente. Mediante un *diálogo tripartito*, la docente pregunta en voz alta a los estudiantes por los rasgos que encontraron en el español del mexicano; los alumnos responden oralmente, la docente evalúa su respuesta y corrige a los estudiantes de ser necesario.

Esta etapa desempeña una función predominantemente *representacional*, pues instancia los resultados del análisis discursivo elaborado en la fase genérica anterior, al extraer las particularidades de la variedad lingüística. *La oralidad* constituye el modo semiótico predominante y cumple una función *representacional*, pues interpreta lingüísticamente y resignifica el discurso previo desde la perspectiva de la audiencia. El *medio semiótico* empleado es la *interacción cara a cara*.

La etapa de *revisión* también desempeña una función *interpersonal* relevante, pues consolida la posición de autoridad epistémica de la profesora. Esta evalúa los resultados del trabajo de los estudiantes en las fases anteriores y sus interpretaciones discursivas. De este modo, aprueba o reprueba su dominio del discurso y determina la validez de su conocimiento científico.

El **segundo género** de *trabajo por parte de los estudiantes* se instanció para la ATA **Conversación coloquial en Costa Rica**. Sus etapas se detallan a continuación (Cuadro 7. Ver negrita):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
28:59	La visita de un peruano	Entrevista escolar	Redacción de preguntas
34:25	La visita de un peruano/ Conversación coloquial en Costa Rica	Entrevista escolar/ Trabajo de los estudiantes	Redacción de preguntas / Instrucciones / Organización
35:15			Redacción de preguntas / Trabajo de mesa
39:54			Redacción de preguntas / Trabajo de mesa / Instrucciones / Organización
40:14			Redacción de preguntas / Trabajo de mesa
43:39			Anticipación/ Organización

Cuadro 7. Género Trabajo de los estudiantes 6. Clases de lengua.

Este cumple con la estructura prototípica, no obstante, muestra algunas particularidades relevantes en su instanciación. En primer lugar, el género *trabajo de los estudiantes* se solapa con el de *entrevista*. En segundo lugar, por este motivo, sus fases de 1. *Instrucciones*, 2. *Organización* y 3. *Trabajo de mesa* se instancian de manera independiente para cada alumno, según finaliza el género *entrevista* que lo precede. La etapa de *revisión* se instancia en la clase 6.

Anteriormente en esta sesión, durante el periodo 25:49 – 34:25, los estudiantes trabajan en la *entrevista* y redactan, de forma individual, tres preguntas para conversar con un peruano que los visitará al día siguiente. Ahora bien, tres alumnas finalizan las preguntas antes que sus compañeros, por lo que la docente las agrupa y les brinda nuevas *instrucciones* para realizar una conversación con vocabulario costarricense y compartirla con el peruano (Cuadro 7. 34:25 – 35:14). En este momento, da indicio el género de *trabajo de los estudiantes*; no obstante, no todos los alumnos participan en él, sino únicamente las alumnas que han finalizado el género anterior.

Conforme cada estudiante termina de redactar las preguntas de la *entrevista*, la docente reorganiza los alumnos en grupos, les indica las nuevas instrucciones para preparar la conversación coloquial y estos se incorporan paulatinamente con sus compañeros para preparar los diálogos. Así, gradualmente y de forma individual para cada estudiante, finaliza la fase 2. *Redacción de preguntas* del género *entrevista* y se cumplen las fases de 1. *Instrucciones* y 2. *Organización del género trabajo de los estudiantes*.

Como resultado, en el lapso de (Cuadro 7. 35:15 – 43:39), se desarrollan simultáneamente dos géneros distintos. Para la *entrevista*, algunos miembros de la audiencia trabajan de forma individual en sus pupitres en redactar las tres preguntas para el peruano. Para el género *trabajo de los estudiantes*, los alumnos que ya finalizaron las preguntas trabajan de forma grupal, elaborando una conversación coloquial con costarriqueñismos con el fin de interpretarla para el visitante al día siguiente.

Además de solaparse, ambos géneros se desarrollan en tiempos distintos para cada estudiante según su ritmo de trabajo; no obstante, todos cumplen su estructura prototípica en todos los casos. Un estudiante terminará un género y pasará al siguiente de forma individual, independientemente del avance de sus compañeros, al instanciar todas las fases del género. Esa dinámica explica el solapamiento de los géneros según los distintos alumnos y permite identificar la estructura abstracta en todas las instanciaciones de cada miembro de la audiencia (Lemke, 1998).

En cuanto al género *trabajo de los estudiantes*, en la fase de *instrucciones* (Cuadro 7. 34:25 – 35:15), la docente señala los lineamientos para realizar la conversación coloquial. Esta etapa cumple funciones *textual catafórica* y *representacional*, ya que anticipa la realización de un nuevo género y define para la audiencia el procedimiento dialógico y creativo que le corresponde. El modo predominante es la *oralidad* y cumple una función *representacional*, pues determina la secuencia de acciones y el producto semiótico por desarrollar con el procedimiento. El *medio semiótico* que utiliza es la *interacción cara a cara* con grupos específicos de estudiantes.

En la *organización* (Cuadro 7. 34:25 – 35:15), la profesora reacomoda a los alumnos en grupos conforme terminan la *entrevista*. Esta fase cumple una función *textual catafórica*, ya

que prepara las condiciones para la realización del procedimiento en el género siguiente y proporciona coherencia y cohesión discursiva entre géneros y etapas. Los modos predominantes son *la oralidad y el desplazamiento*, mediante los cuales la docente se acerca a los estudiantes y define las agrupaciones. En su ensamblaje, cumplen una función *interpersonal*, ya que redistribuyen el espacio del aula y definen las interacciones entre los miembros la audiencia. El medio utilizado es *interacción cara a cara y el espacio del aula*.

En la fase de *trabajo de mesa* (Cuadro 7. 35:15 – 40:14), los estudiantes ya reunidos trabajan grupalmente redactando la conversación con costarriqueñismos. Esta fase desempeña una función *textual catafórica y representacional*, pues reconstruye la variedad lingüística costarricense estudiada en géneros anteriores de una forma específica – como una conversación verbal coloquial – y con fines comunicativos particulares – para interpretarla al visitante extranjero -.

Los modos semióticos principales son *la oralidad, los gestos y la escritura*, los cuales se ensamblan en la interacción grupal de los alumnos y cumplen funciones *representacionales* distintas. Por un lado, *la oralidad y los gestos* discuten los significados a lo interno de las agrupaciones, exploran las posibilidades de representación y seleccionan aquellas que finalmente serán trasladadas al diálogo.

Por su parte, la escritura fija los resultados de este proceso de exploración discursiva en forma de la "conversación final", la cual se espera como producto semiótico de esta fase del género. Es decir, condensa y concreta el contenido discursivo, en su forma última. Este constituye un proceso de *transducción* semiótica (Kress, 2010), mediante el cual los significados creados a través de los modos oral y gestual encuentran una forma discursiva y modal "definitiva" en la *escritura*. El medio empleado por la oralidad y gestos es la *interacción cara a cara*; la escritura se instancia en los *cuadernos de los estudiantes*.

La función *representacional* que cumple el *trabajo de mesa* es muy valiosa, pues elaborar las conversaciones implica reconstruir la variedad lingüística costarricense de una forma específica, en función de la competencia lingüística de un hablante de otro dialecto. En otras palabras, resignifican una variedad en relación con otra.

Además, la etapa de *trabajo de mesa* (Cuadro 7. 35:15 – 40:14) desempeña una *función interpersonal* relevante, ya que construye el diálogo mediante una interacción de grupo. De esta forma, la etapa cumple *su función representacional* desde una configuración *interpersonal* específica, a partir de la interacción de pequeñas comunidades de hablantes que reelaboran dialecto con fines dialógicos. Este proceso de semiosis mediante una interacción de grupo no se había registrado antes en las clases de lengua o literatura.

Clase 6: En la clase 6 ocurre un único género de *trabajo de los estudiantes* en la ATA **Conversación coloquial sobre español de Costa Rica**, el cual despliega las siguientes etapas (Cuadro 8):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:41	Conversación coloquial en Costa Rica	Trabajo de los estudiantes	Instrucciones
01:03			Organización 1
02:13			Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes
03:02			Trabajo de mesa/ Interrupción
04:30			Trabajo de mesa/ Organización 2
04:49			Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes
09:06			Trabajo de mesa / Interrupción
09:19			Trabajo de mesa/ Atención a los estudiantes
12:06			Docente conversa con entrevistado
12:37			Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes
13:25			Trabajo de mesa / Revisión
13:43			Trabajo de mesa / Organización 3
13:58			Trabajo de mesa / Atención a los estudiantes

Cuadro 8. Género Trabajo de los estudiantes 7. Clases de lengua.

Este género constituye la continuación del iniciado en la clase anterior (Cuadro 7). En la clase 6, se instancian únicamente las dos últimas etapas: 3. *Trabajo de mesa* y 4. *Revisión*. Además, muestra una fase adicional de *instrucciones* (Cuadro 8. 00:41 – 01:03) y tres etapas de *organización* en lapsos distintos (Cuadro 8. 01:03 – 02:13); (Cuadro 8. 04:30 – 04:49); (Cuadro 8. 13:43 – 13:58).

En las *instrucciones* (Cuadro 8. 00:41 – 01:03), la docente indica a los estudiantes que deben finalizar la conversación con costarrriqueñismos iniciada en la clase anterior, la cual interpretarán posteriormente para el peruano. Esta fase desempeña una función *textual anafórica*, ya que extiende la ejecución del procedimiento y retoma el género en la sesión en

la que continúa. El modo semiótico predominante es la *oralidad*, la cual cumple una función *textual catafórica y representacional*, ya que retoma la creación del diálogo y solicita su interpretación discursiva para finalizar el procedimiento. El *medio* utilizado es la interacción *cara a cara*.

En la *organización* (Cuadro 8. 01:03 – 02:13), la docente solicita a los alumnos que se reacomoden en los grupos asignados para trabajar en la conversación. Esta fase desempeña una función *textual*, ya reestablece las condiciones de representación previas, y confiere *cohesión y coherencia* discursiva a la instanciación del mismo género. El *desplazamiento* y *los movimientos corporales* son los modos predominantes. Estos cumplen una función *interpersonal*, pues reorganizan a la audiencia para formar los grupos y definen las relaciones entre los integrantes durante la instanciación semiótica.

Si bien la estructura prototípica sugiere que las etapas de *instrucciones y organización* son constitutivas del género, su instanciación en esta clase se consideró adicional y no parte inherente de este último, debido a que es la continuación del iniciado el día anterior. Estas etapas son necesarias para *enmarcar* (Kress, 2010) el género y retomarlo en nueva clase en la que continúa; sin embargo, no representan para los estudiantes instrucciones y una organización grupal nuevas.

La tercera etapa de *trabajo de mesa* (Cuadro 8. 02:13 – 14:12) se desarrolla de forma *grupal*. En ella, los estudiantes se reúnen en los grupos señalados y continúan preparando la conversación coloquial con el fin de interpretarla luego para el peruano y verificar su comprensión del español de Costa Rica. Esta etapa cumple principalmente una función *textual anafórica y representacional*, ya que remite al trabajo discursivo previo y actualiza la creación del diálogo en la sesión actual del género.

Al igual que en la clase anterior, los modos semióticos principales son la *oralidad*, *los gestos* y *la escritura*, los cuales se ensamblan en la interacción grupal de los alumnos y cumplen las mismas funciones *representacionales*: *la oralidad y los gestos* exploran las posibilidades de representación dialógica; *la escritura* fija los significados seleccionados en forma de la conversación definitiva. Los medios empleados son, respectivamente, la *interacción cara a cara* y *los cuadernos de los estudiantes*.

Durante el *trabajo de mesa* ocurren otras dos etapas de *organización*. En la primera (Cuadro 8. 04:30 – 04:49), la docente reorganiza nuevamente a los estudiantes, debido a que algunos grupos cuentan con muchos miembros y otros con muy pocos. Esta etapa desarrolla una *función textual* respecto de la *organización 1*, pues reelabora las condiciones semióticas previas para mejorar la ejecución actual del procedimiento. *La oralidad* es el modo predominante, la cual cumple una función *interpersonal*, ya que reacomoda los grupos de estudiantes y, por lo tanto, redefine la participación de los miembros en la semiosis de cada agrupación.

En la tercera *organización* (Cuadro 8. 04:30 – 04:49), la profesora entrega los exámenes a varios alumnos que no se presentaron a clases anteriores. Al igual que en la sesión 5, esta fase no cumple preparativos para elaborar el contenido discursivo en clase, sino que se relaciona con eventos del calendario escolar. Por lo tanto, se consideró como una etapa adicional y no parte de la estructura prototípica del género.

Con todo, esta *organización 3* desarrolla una *función textual*, ya que da seguimiento a las evaluaciones realizadas en clases previas como parte de las actividades del currículo. El *desplazamiento* y los *movimientos corporales* son los modos predominantes y cumplen una *función textual*, pues devuelven los exámenes a los alumnos y comunican su valoración epistémica por parte de la docente. Como *medios semióticos*, destacan la *interacción cara a cara*, *el espacio de clase* y *las evaluaciones*.

15.4.1.2. Género: Revisión

Estructura prototípica: 1. Instrucciones 2. Organización 3. Trabajo grupal 4. Verificación del trabajo en grupo

Clase 1: En la clase 1 ocurre un único género de *Revisión* en la ATA **Resultados en la pizarra**. Este despliega las siguientes etapas (Cuadro 9):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:00	Canción costarricense	Trabajo de los estudiantes 1	Organización
00:58			Instrucciones
01:21			Organización
02:57			Trabajo de mesa/ Resolver luego
08:46	Resultados en la pizarra	Revisión	Instrucciones/ Organización
09:24			Trabajo grupal
11:40			Verificación del trabajo en grupo

Cuadro 9. Género Revisión 1. Clases de lengua.

Para entender el género de *revisión* con mayor claridad, es necesario vincularlo con el *trabajo de los estudiantes* que lo precede y establecer las relaciones entre estas actividades pedagógicas, sus funciones representacionales y comunicativas.

Anteriormente, en el *trabajo de los estudiantes*, la docente reprodujo una canción costarricense a partir de la cual alumnos exploraron los rasgos lingüísticos y vocabulario propios de Costa Rica (Cuadro 2). La interacción comprendió desde la etapa de *organización 1* hasta el *trabajo de mesa*. Sin embargo, no se instanció una fase de *revisión* para verificar los significados construidos en el género.

Para valorar la semiosis, la docente diseñó una nueva actividad pedagógica, en la que solicitó a los estudiantes pasar a la pizarra y completar un diagrama con los resultados obtenidos en la interacción anterior. Aquí surge el género *revisión*, en la ATA "Resultados en la pizarra". Este funciona como cuarta etapa del género *trabajo de los estudiantes*, pues evalúa los resultados obtenidos en el 3. *Trabajo de mesa* (Cuadro 9. 02:57 – 08:46) y verifica los costarriqueñismos identificados en la canción.

Además, se organizó en cuatro etapas distintas: 1. *Instrucciones*, 2. *Organización*, 3. *Trabajo grupal* y 4. *Verificación del trabajo en grupo*, las cuales implicaron un procedimiento específico que modeló el contenido discursivo de una manera distinta al género anterior.

En la *revisión*, las fases de *instrucciones/organización* (Cuadro 9. 08:46 – 09:24) se instanciaron de forma simultánea. La docente solicitó a algunos estudiantes que completaran el recuadro denominado "Léxico" y, al mismo tiempo, les entregó las tizas para escribir en la pizarra. Las *instrucciones* cumplen un propósito *representacional*, pues definen la actividad pedagógica y los resultados que se esperan al ejecutar el procedimiento. La *organización* desempeña una función *textual*, ya que provee los medios semióticos para el proceso de representación, por lo que establece cohesión y coherencia discursiva entre las distintas etapas del género

En las *instrucciones*, los modos semióticos predominantes son la *oralidad*, *los gestos y movimientos corporales*, los cuales se ensamblan y cumplen funciones *representacionales* ligeramente distintas: *la oralidad* define las pautas para el trabajo en la pizarra; *los gestos y movimientos del cuerpo* señalan el espacio del diagrama elegido para resolver las tareas de reelaboración discursiva. El *medio* que utilizan es la interacción *cara a cara* y *la pizarra*.

En la *organización*, el *desplazamiento* y *los movimientos corporales* son los modos principales. Estos desempeñan una función *interpersonal*, ya que designan a los estudiantes que escribirán en la pizarra y la sección particular del diagrama que les corresponde, por lo que delimita sus tareas de representación semiótica. Los *medios* utilizados son la *interacción cara a cara*, *tizas* y *el espacio del aula*.

En el *trabajo grupal* (Cuadro 9. Cuadro 909:24 – 11:40), los estudiantes ejecutan el procedimiento y anotan en la pizarra sus resultados, mientras la profesora verifica desde su escritorio las palabras que escriben, aclara sus dudas y les brinda retroalimentación sobre los términos. Esta fase cumple una función *textual anafórica* y *representacional*, pues reconstruye el texto oral del género anterior – la canción costarricense – según el diagrama y la representación gráfica que este solicita. *Interpersonalmente*, el trabajo solicitado se realiza de manera colectiva, de modo que los estudiantes designados construyen el diagrama y definen el léxico de Costa Rica.

En esta fase, el modo predominante es *la escritura*, la cual cumple una función *representacional*, ya que reinterpreta el contenido discursivo de acuerdo con los ejes de análisis y lo resignifica desde la perspectiva de la audiencia. La pizarra se utiliza como el *medio de producción y distribución semiótica*, donde se registran los resultados y pueden observarlos los demás estudiantes.

En la *verificación del trabajo en grupo* (Cuadro 9. 11:40 – 15:47), los estudiantes regresan a sus pupitres. Luego, desde el escritorio, mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), la docente les pide que lean en voz alta las palabras del "Léxico"; pregunta por los significados de los términos y los estudiantes responden en coro con sus propias definiciones. Esta fase cumple una función *textual anafórica y representacional*, pues retoma los aportes de los alumnos en la pizarra y resignifica una vez más el contenido discursivo a partir de la evaluación grupal de la audiencia.

Los modos predominantes son *la escritura, la oralidad y los gestos*, los cuales se ensamblan y cumplen una función *representacional* en conjunto: *la escritura* en la pizarra provee el vocabulario que se analiza; *la oralidad* explica la conceptualización subjetiva que los participantes realizan sobre los términos; los *gestos* asocian matices de significado a las definiciones de la audiencia y a la evaluación de la docente.

Esta etapa final de *verificación* desempeña una función *interpersonal* relevante. Por un lado, confiere agentividad semiótica a la audiencia, puesto que la representación del contenido ocurre de *forma grupal*, mediante la conceptualización oral de todos los estudiantes sobre los términos. Por otra parte, consolida la posición de autoridad epistémica de la profesora, quien evalúa la reinterpretación lingüística sobre el vocabulario costarricense; aprueba o reprueba el dominio discursivo de los participantes y determina la validez de su conocimiento científico.

Clase 6: En la clase 6 ocurre un solo género de *Revisión* para la ATA **interpretación de las conversaciones**, el cual despliega las siguientes etapas (Cuadro 10):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:41	Conversación coloquial en Costa Rica	Trabajo de los estudiantes	Revisar en Cuadro 8, pág 408
14:12	Interpretación de las conversaciones	Revisión	Organización
14:57			Instrucciones
15:36			Trabajo grupal/ Verificación del trabajo en grupo

Cuadro 10. Género Revisión 2. Clases de lengua.

Este género se instancia de forma muy similar al anterior (Cuadro 9). En el *trabajo de los estudiantes*, los alumnos se encontraban redactando una conversación con términos costarricenses con el fin de representarla para el visitante peruano. Para valorar los significados construidos, la docente diseñó una nueva actividad pedagógica, en la que solicitó a los estudiantes pasar a la pizarra y dramatizar la conversación elaborada en la interacción anterior.

En consecuencia, surge el género *revisión*, en la ATA "interpretación de las conversaciones". Este funciona como la cuarta etapa del *trabajo de los estudiantes*, pues valora los resultados del 3. *Trabajo grupal* (Cuadro 7. 34:25 – 40:14) y verifica la conversación que prepararon los alumnos en conjunto. Al mismo tiempo, se organizó de forma independiente en: 1. *Organización*, 2. *Instrucciones*, 3. *Trabajo grupal* y 4. *Verificación del trabajo en grupo*, cuyas actividades de representación modelaron el discurso de una forma distinta a la interacción anterior.

En la etapa de *organización* (Cuadro 10. 14:12 – 14:57), la profesora solicita a los estudiantes regresar a sus pupitres y recomodar el aula con el fin de iniciar la interpretación de las conversaciones, e indica la primera pareja de estudiantes que pasará a dramatizar. Una vez reubicados, brinda las *instrucciones* (Cuadro 10. 14:57 – 15:36) e indica que las próximas parejas se asignarán de manera paulatina conforme se representen los diálogos. Cada una de ellas interpretará la conversación y luego se consultará al peruano sobre el léxico y los significados recreados.

La organización cumple una función textual, ya que prepara las condiciones físicas en el espacio del aula y establece la organización de los estudiantes para la dramatización. Los

modos predominantes son *oralidad, los gestos y movimientos*, los cuales cumplen una *función interpersonal*, ya que definen con anticipación la participación de la audiencia por turnos y orientan la instanciación de los diálogos en las fases sucesivas.

Las *instrucciones* cumplen una función *representacional*, puesto que dan inicio al procedimiento y definen la secuenciación elegida para efectuar las interpretaciones. Los modos predominantes son la *oralidad, los gestos y movimientos corporales*, los cuales cumplen una función *representacional*, pues definen los lineamientos para la representación discursiva y amplían la información sobre la organización de las parejas para instanciar de los diálogos.

Como se observa, el orden que muestran estas etapas es inverso en comparación con el género de *revisión* anterior, ya que la *organización* se instancia primero que las *instrucciones*. No obstante, ambas conservan sus funciones prototípicas, por lo que consideraron inherentes al género. Su ubicación se explica debido al género *trabajo de los estudiantes* que lo precede y las tareas grupales que realizaban los estudiantes. Como *diseñadora*, la docente prefiere reorganizar los alumnos en el espacio del aula antes de señalar los lineamientos para una nueva interacción.

En el lapso de 15:36 – 25:09 (Cuadro 10), varias parejas de estudiantes pasan al frente del aula e interpretan sus diálogos frente al visitante y sus compañeros. Al finalizar, la docente consulta al peruano si comprendió el diálogo y le pregunta el significado de algunos términos. El joven pregunta por el vocabulario que desconoce y los estudiantes le explican, con sus propias palabras, los costarriqueñismos. Así, docente, alumnos y el visitante conversan sobre los términos representados.

Esta actividad de interpretación de las conversaciones funciona, simultáneamente, como la fase 3. *Trabajo grupal* y la etapa 4. *Verificación del trabajo en grupo*, ya que evalúa el trabajo de los estudiantes al mismo tiempo que lo dramatiza. Los significados se instancian y se valoran de manera simultánea (Cuadro 10. 15:36 – 25:09), durante la recreación de los diálogos y la discusión subsecuente sobre el léxico.

Como fase de *trabajo grupal*, el lapso cumple una función *textual anafórica y representacional*, ya que retoma el diálogo escrito y reinterpreta su contenido discursivo – el

léxico costarricense –, mediante una puesta de escena que lo contextualiza. *Interpersonalmente*, la representación se realiza de manera *colectiva*, a través de las sucesivas actuaciones de las parejas que significan el contenido discursivo.

En esta fase, los modos predominantes son la *escritura*, la *oralidad*, *los gestos y movimientos corporales*, los cuales cumplen funciones *representacionales* ligeramente distintas en la dramatización. La *escritura* provee el diálogo que guía la interpretación; la *oralidad, gestos y movimientos* actualizan verbal y accionalmente el contenido discursivo, como una interacción lingüística cotidiana dentro de la cultura. Los medios semióticos son la *interacción cara a cara y el espacio del aula*.

Como etapa de *verificación*, este lapso desempeña una función *textual anafórica y representacional*, ya que retoma los diálogos dramatizados y los explica, mediante un análisis conceptual del contenido discursivo. Los modos predominantes son la *oralidad y los gestos*, los cuales cumplen una función *representacional*: la primera reconceptualiza el léxico a partir de las interpretaciones personales que propone la audiencia y construye una definición en conjunto. Los segundos asocian matices culturales de significado, muestran el grado de la comprensión del visitante y enriquecen la retroalimentación de la docente. Los medios semióticos empleados son la *interacción cara a cara y el espacio del aula*.

La *verificación* cumple una función *interpersonal* similar al género anterior. Por una parte, se realiza como un proceso *grupal* que confiere agentividad semiótica al visitante y a la audiencia, pues socializa los significados y los reconstruye cuando el entrevistado, estudiantes y docente analizan en conjunto el diálogo propuesto. Por otra parte, consolida la posición de autoridad epistémica. Esta valora la ejecución del procedimiento y la resolución de las tareas propuestas al inicio del género. A la vez, evalúa la reinterpretación lingüística sobre el vocabulario costarricense durante las dramatizaciones; aprueba o reprueba el dominio discursivo de los participantes y determina la validez de su conocimiento científico

15.4.1.3. Género: Entrevista escolar

Estructura prototípica: 1. Instrucciones 2. Sugerencias 3. Redacción de preguntas 4. Diálogo con el entrevistado

Clase 5: En la clase 5 ocurren dos géneros de *entrevista escolar*. El primero se emplea para la ATA **Conversemos con un mexicano** y despliega las siguientes etapas (Cuadro 11):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
02:33	Conversemos con un mexicano	Entrevista escolar	Instrucciones
03:11			Sugerencias
04:09			Redacción de preguntas
07:41			Organización
10:07			Diálogo con entrevistado

Cuadro 11. Género Entrevista escolar 1. Clases de lengua.

Este género muestra la estructura prototípica y una etapa adicional de *organización* (Cuadro 11. 07:41 – 10:07). Aquí, el entrevistado es un joven mexicano que se encuentra en su país, el cual contacta la docente a través de una llamada telefónica por internet.

En las *instrucciones* (Cuadro 11. 02:33 – 04:09), la profesora plantea una situación hipotética y solicita a los estudiantes que escriban tres posibles preguntas que le realizarían a un mexicano si este llegara de visita. En este momento, los alumnos desconocen que conversarán con el joven posteriormente. La docente solo plantea la situación retórica como consigna para que los alumnos redacten, sin especificar las actividades posteriores del género.

La etapa de *instrucciones* cumple una función *representacional*, ya que define para la audiencia una interacción comunicativa a partir de la cual establece un proceso de producción semiótica. *Interpersonalmente*, al definir la situación retórica, delimita las relaciones entre la audiencia y el visitante – a modo de entrevista –, el tipo y la naturaleza de sus intervenciones – dialógica – y objetivo discursivo que se persigue – análisis de los rasgos lingüísticos del habla del interlocutor –

Los modos predominantes son *la oralidad y los gestos*, los cuales cumplen una función *representacional*, pues definen un posible contexto comunicativo, a partir del cual plantean el

procedimiento y las preguntas que se deben formular como resultado. El *medio* empleado es la interacción *cara a cara*.

La mayoría de instrucciones en géneros anteriores, además de una función *representacional*, desempeñan una función *textual catafórica* que anticipa a la audiencia los eventos subsecuentes durante la interacción. En contraste, esta fase no prevé la secuencia del procedimiento, sino que omite la información sobre las actividades que se realizarán en las etapas posteriores del género.

Interpersonalmente, el desconocimiento por parte de la audiencia coloca a la docente en una posición de poder frente a los estudiantes, quienes ignoran el propósito representacional y comunicativo para el cual realmente sirve la interacción semiótica. La atención se enfoca exclusivamente en la etapa actual – *instrucciones* – e inmediatamente posterior del género – *redacción* –, e ignora las actividades que se realizarán con las preguntas después de formuladas.

En la fase de *sugerencias* (Cuadro 11. 03:11 – 04:09), los alumnos consultan a la docente sobre posibles temas adecuados para la entrevista y esta brinda recomendaciones sobre aspectos culturales que pueden abordar. Esta fase cumple una función *textual catafórica* y *representacional*, ya que explora posibles ejes discursivos para la interacción, previamente a la redacción de las preguntas. *Interpersonalmente*, resalta la figura de autoridad epistémica de la profesora, quien guía el contenido conceptual de las conversaciones y encauza la producción dialógica de los estudiantes. Los modos predominantes son *la oralidad* y *los gestos*, los cuales cumplen una función *representacional*, pues discuten los significados y modelan las propuestas de la audiencia en forma de un contenido discursivo apto para la interacción dialógica.

En la fase 2. *Redacción de preguntas* (Cuadro 11. 04:09 – 07:41), los alumnos escriben de forma individual las tres preguntas para conversar con el mexicano. Esta etapa cumple una función *representacional*, ya que diseña una interacción semiótica específica según la premisa retórica construida durante la etapa anterior. El modo predominante es *la escritura*, la cual cumple una función *representacional*, ya que explora la variedad lingüística del

entrevistado mediante una dinámica de preguntas y respuestas. El medio semiótico empleado son los *cuadernos de los estudiantes*.

Interpersonalmente, la creación de preguntas confiere agentividad a los estudiantes, quienes deciden el contenido discursivo de la interacción de acuerdo con los ejes conceptuales que consideran pertinentes. Si bien existe un lapso de *sugerencias* previo, en esta etapa, el diálogo se construye desde la perspectiva de la audiencia, con base en los significados que cada miembro desea instanciar en la interacción y en su propia versión del diálogo. Así, esta decide los significados, en última instancia, de manera subjetiva, según sus intereses personales, inquietudes y experiencias.

En la etapa de *organización* (Cuadro 11. 07:41 – 10:07), la profesora prepara su celular y los parlantes en su escritorio. Luego, llama y establece un primer contacto con un amigo mexicano donde le describe el contexto de clase, lo presenta a los alumnos y le brinda información sobre el grupo de estudiantes. En este momento, la audiencia puede establecer una secuencia lógica en las etapas del género, darse cuenta del propósito representativo de la fase anterior y de la siguiente: realizar las preguntas formuladas para un mexicano en la fase previa, a modo de entrevista por vía telefónica.

Por un lado, esta fase cumple una función *textual catafórica*, pues se instancia previamente al trabajo grupal con el fin de preparar los medios tecnológicos para el diálogo entre los participantes. Su presencia es especialmente pertinente, debido a la distancia geográfica con el entrevistado y busca suplir las limitaciones físicas para la comunicación y representación del discurso. Los *movimientos corporales* son el modo semiótico principal, los cuales cumplen una función discursiva *textual*, ya que acondicionan materialmente el aula para efectuar la llamada y escuchar las respuestas. *Los parlantes y el celular* constituyen los medios semióticos.

Por otra parte, la *organización* cumple una *interpersonal* relevante, pues familiariza al entrevistado y la audiencia previamente a la instanciación del diálogo. Introducir a los participantes es necesario, porque la interacción de preguntas y respuestas exige cierto grado de confianza entre los miembros. La entrevista requiere la presentación de los participantes, debido a la naturaleza dialógica inherente al género.

En la fase de 3. *Diálogo con el entrevistado* (Cuadro 11. 10:07 – 16:41), algunos estudiantes pasan al frente del aula a realizar sus preguntas al mexicano a través del celular de la docente, mientras los demás alumnos escuchan la respuesta y la anotan en sus cuadernos, junto con los rasgos que consideran propios del habla de México. Desde su escritorio, la docente indica los turnos de habla y dirige las aclaraciones pertinentes cuando el mexicano no consigue escuchar o comprender las preguntas de los estudiantes.

Esta fase desempeña una función *representacional*, pues instancia la interacción dialógica diseñada previamente y extrae significados lingüísticos específicos a través de las preguntas y la reflexión escrita por parte de la audiencia. *Interpersonalmente*, confiere la agentividad semiótica a los estudiantes, quienes constituyen los moderadores de la interacción y dirigen el intercambio comunicativo. Los roles no se encuentran predefinidos, sino que los alumnos intercambian constantemente el papel de entrevistadores y audiencia: realizan directamente las preguntas y escuchan de forma activa las respuestas.

En esta fase, los medios semióticos predominantes son *la oralidad y la escritura*, los cuales se ensamblan en la interacción, pero cumplen funciones *representacionales* diferentes. *La oralidad* instancia el diálogo y explora el habla del entrevistado a través de las intervenciones de los participantes y las respuestas de este último. El *medio semiótico de producción* que le corresponde es el teléfono celular, mediante el cual se realiza la llamada. Como *medio de distribución* se utilizan los parlantes, que permiten a la audiencia escuchar las respuestas del mexicano.

La escritura se instancia únicamente por parte de la audiencia, al leer las preguntas del cuaderno y anotar las respuestas del entrevistado. Así, cumple dos funciones *representacionales* distintas. Por un lado, provee la interacción mediante la cual se explora la variedad lingüística – el diálogo escrito como guía – Por el otro, instancia el análisis de los rasgos orales y de la cultura del entrevistado, efectúa una interpretación subjetiva del contenido discursivo que proviene de la interacción. El medio semiótico que emplea son los *cuadernos de los estudiantes*.

Respecto de los *medios semióticos*, el distanciamiento geográfico del entrevistado, las posibilidades tecnológicas para superarlo y las facilidades que ofrecía el centro educativo

permitieron utilizar el *teléfono celular* y los *parlantes* como *medios de producción y distribución*, respectivamente. Estos *medios* no son gratuitos, sino que su escogencia está motivada por varios criterios: el discurso a instanciar, el género diseñado, la disponibilidad de medios y modos en la cultura escolar, sus posibilidades de ensamblaje en el contexto de clase y sus alcances de representación y comunicación semiótica.

Visto de otra manera, el discurso – variedades de español de América – define el género – entrevista –. Luego, las particularidades de la metafunción interpersonal en este último – ausencia del entrevistado – determinan los medios para la representación y la comunicación semiótica. Como resultado, no es el *modo* el que determina el *medio*, sino este último el que determina el modo. Existen variaciones modales importantes, debido al *medio semiótico*.

En tanto *medio de producción*, la llamada por internet ofrece una gran ventaja para este contenido discursivo en particular, ya que representa la variante lingüística de forma sincrónica y con gran autenticidad, pese a la distancia geográfica real entre entrevistadores y entrevistado. Como contrapunto, ocurren pérdidas de significado en el sistema accional (Kress et al, 2014), ya que no es posible observar los gestos, movimientos corporales y desplazamientos de los participantes, los cuales enriquecen el contenido verbal de las respuestas.

El **segundo género** se desarrolla en la ATA **La visita de un peruano** y muestra las siguientes fases (Cuadro 12. Ver negrita):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
25:49	La visita de un peruano	Entrevista	Instrucciones
26:14			Recuento
27:37			Sugerencias
28:28			Organización
28:59			Redacción de preguntas
34:25	La visita de un peruano/ Conversación coloquial en Costa Rica	Entrevista escolar/ Trabajo de los estudiantes	Redacción de preguntas / Instrucciones / Organización
35:15			Redacción de preguntas / Trabajo grupal
39:54			Redacción de preguntas / Trabajo grupal / Instrucciones / Organización
40:14			Redacción de preguntas / Trabajo grupal
43:39			Anticipación/ Organización

Cuadro 12. Género Entrevista escolar 2. Clases de lengua.

Este género despliega la estructura prototípica, no obstante, muestra algunas particularidades en la instanciación de la fase 2. *Redacción de preguntas* (Cuadro 12. 28:59

– 43:39). Además, cuenta con las numerosas etapas adicionales – *recuento*, *sugerencias*, *organización* y *anticipación/organización* –. La tercera etapa de 3. *Diálogo con el entrevistado* no ocurre en esta clase, sino en la lección 6. En este caso, el entrevistado es un joven peruano que visita el aula.

En la fase de *instrucciones* (Cuadro 12. 25:49 – 26:14), la docente indica a los estudiantes que planeen tres preguntas para entrevistar a un peruano que llegará al día siguiente. A diferencia del género anterior, los alumnos conocen de antemano la visita del extranjero. Por lo tanto, esta fase cumple una función *representacional* ligeramente distinta: establece para la audiencia una situación retórica específica y sí anticipa las etapas posteriores del género.

Interpersonalmente, la etapa define la situación comunicativa y, por consiguiente, las relaciones entre los participantes, el tipo y la naturaleza de sus intervenciones y objetivo discursivo que se persigue. Los modos predominantes son *la oralidad* y *los gestos*, los cuales cumplen una función *representacional*, ya que definen la situación retórica particular y la interacción dialógica que se espera como resultado. El *medio* empleado es la interacción *cara a cara*.

En el *recuento* (Cuadro 12. 26:14 – 27:37), la docente pregunta a los alumnos por las características del español de Costa Rica vistas en la clase anterior y les pide compararlas con los rasgos del español de México, a propósito de la entrevista minutos antes con el mexicano. Esta fase cumple una función *textual anafórica*, ya que remite a un contenido curricular antes construido, a propósito de los resultados de la entrevista previa. El modo semiótico predominante es *la oralidad*, la cual cumple una *función textual anafórica*, pues cohesiona los dos géneros y brinda coherencia a la instanciación un contenido discursivo afín, en dos interacciones distintas. El *medio semiótico* es la *interacción cara a cara*.

En el lapso de *sugerencias* (Cuadro 12. 27:37 – 28:28), los estudiantes consultan a la docente en voz alta sobre posibles preguntas por realizar en la entrevista y esta recomienda algunos temas culturales relacionados. Esta fase cumple una función *representacional*, ya que analiza posibles ejes discursivos para el intercambio previamente a su planificación escrita y, por lo tanto, define con anterioridad las posibilidades de representación semiótica.

Interpersonalmente, confiere autoridad epistémica a la profesora, quien guía el contenido conceptual de las conversaciones y orienta, desde su perspectiva, la producción dialógica de la audiencia. Los modos predominantes son la *oralidad y los gestos*, los cuales cumplen funciones *representacionales*, pues establecen los ejes de creación discursiva y modelan la subsecuente redacción del diálogo. El *medio semiótico* es la *interacción cara a cara*.

En la fase de *organización* (Cuadro 12. 28:28 – 28:59), la docente entrega las evaluaciones de semanas anteriores a los estudiantes que acaban de ingresar al aula. Al igual que en el género *trabajo de los estudiantes*, en las clases 5 y 6, esta *organización* no cumple preparativos para ejecutar las actividades de la clase, sino que se relaciona con eventos del calendario escolar. Por este motivo, se etiquetó como adicional y no propia del género.

La fase 2. *Redacción de preguntas* (Cuadro 12. 28:59 – 43:39) se solapa con las etapas 1. *Instrucciones/Organización* y 3. *Trabajo grupal* del género *Trabajo de los estudiantes*. Esta dinámica se puede observar en el cuadro anterior (Cuadro 12), donde el género *Entrevista escolar*, su ATA y etapas se marcaron con negrita y las que corresponden a *Trabajo de los estudiantes*, con un color más claro. Este último se explicó con detalle anteriormente, en la clase 5 de dicho género.

Debido al solapamiento, en el periodo (Cuadro 12. 35:15 – 43:39), algunos estudiantes trabajan en el género *entrevista* y se dedican a redactar, de manera individual, las preguntas para consultar al peruano. Otros se ocupan en el género *trabajo por parte de los estudiantes* y trabajan de forma grupal preparando una conversación coloquial con costarrriqueñismos con el fin de interpretarla para el visitante peruano al día siguiente.

La *redacción* (Cuadro 12. 04:09 – 07:41), cumple una función *representacional*, ya que diseña una interacción semiótica específica según las condiciones de representación y comunicación definidas anteriormente – visita del extranjero –. El modo semiótico predominante es *la escritura*, la cual cumple una función *representacional*, pues explora la variedad lingüística y la cultura del entrevistado mediante el intercambio dialógico que proyecta. El medio semiótico empleado son los *cuadernos de los estudiantes*.

En la fase *anticipación/organización* (Cuadro 12. 43:39 – 43:47), la profesora indica las instrucciones para el día siguiente y advierte a los alumnos traer el cuaderno con las

preguntas de la entrevista. Por un lado, el segmento se definió como “*anticipación*”, ya que prevé futuras actividades de clase para la audiencia. Así, cumple una función *textual catafórica*, pues predice y prepara la continuación del género en la clase siguiente.

Por el otro lado, el lapso se etiquetó como “*organización*”, pues asegura el cumplimiento de los preparativos para la próxima lección, a saber, que todos los alumnos tengan el cuaderno con las preguntas para la entrevista. Esta es una función *textual catafórica* vinculada con la *anticipación*, pero distinta: preparar las condiciones de representación semiótica para retomar adecuadamente la instanciación del género.

La oralidad es el modo predominante en este lapso, la cual cumple una función *textual catafórica y representacional*, pues especifica las condiciones semióticas para la instanciación genérica subsecuente. Así, asegura contar con el producto semiótico diseñado – la entrevista –, con el fin de emplearla como contenido discursivo y continuar el género en la siguiente sesión.

Clase 6: En la clase 6 ocurre un solo género de *entrevista escolar* para la ATA **La visita de un peruano**, el cual despliega las siguientes etapas:

Tiempo	ATA	Género	Etapas
25:09	La visita de un peruano	Entrevista escolar	Instrucciones/ Resolver luego
27:26			Diálogo con entrevistado

Cuadro 13. Género Entrevista escolar 3. Clases de lengua.

Este género constituye el seguimiento del iniciado en la clase anterior (Cuadro 12). En la clase 6, se instancia únicamente la última etapa 3. *Diálogo con el entrevistado* (Cuadro 13. 27:26 – 46:28). Las fases prototípicas de 1. *Instrucciones*, 2. *Sugerencias* y 3. *Redacción de preguntas* se instanciaron en la clase 5. En esta instanciación, el género cuenta con dos fases adicionales de *instrucciones* y *resolver luego* (Cuadro 13. 25:09 – 27:26), que se desarrollan de manera simultánea.

En las *instrucciones* (Cuadro 13. 25:09 – 27:26), la docente solicita a los estudiantes realizar la entrevista al peruano, anotar en sus cuadernos la información que responde y los rasgos fonéticos que consideren propios de su habla. Puesto que *la entrevista* inició en una sesión anterior, discursivamente, las *instrucciones* funcionan como un *marco* (Kress, 2010) que refiere anafóricamente al procedimiento desplegado en la clase previa y retoma el género en

la sesión en la que continúa. Por este motivo, se consideró como una fase adicional y no parte inherente del género.

Simultáneamente a las *instrucciones*, se desarrolla el *resolver luego* (Cuadro 13. 25:23 – 26:07), en el que la profesora dibuja en la pizarra un cuadro que deben seguir los estudiantes como formato para anotar los rasgos y el vocabulario del peruano. Mientras lo dibuja, reitera las indicaciones dadas y señala detalles para completarlo. Los estudiantes copian el cuadro en sus cuadernos y aclaran sus dudas en voz alta con la docente.



Ilustración 3. Resolver luego.
Género entrevista escolar.

La etapa de *resolver luego* ocurre de manera simultánea a las *instrucciones*, debido a que las tareas que propone están estrechamente vinculadas con el contenido de estas últimas. La docente indica a los alumnos que deben realizar un cuadro en sus cuadernos, dividido en "rasgos fonéticos" y vocabulario". Por lo tanto, dibuja en la pizarra (Cuadro 13. 25:28 – 26:07) el diagrama que solicita (Ilustración 3). En otras palabras, el *resolver luego* está directamente relacionado con el procedimiento representacional que requieren las *instrucciones*, no con el género *entrevista*. La fase es necesaria, debido al análisis gráfico de los rasgos lingüísticos; no porque el género en sí mismo la requiera.

Respecto de los *modos*, la *oralidad* y la *escritura* se ensamblan simultáneamente en estas dos etapas. Ambos cumplen funciones discursivas *representacionales* aunque *distintas*, debido los diferentes alcances de representación que les corresponden. Las *instrucciones* emplean la *oralidad* para definir los pasos del procedimiento; el *resolver luego* utiliza la *escritura* para ampliar y modelar gráficamente las indicaciones dadas mediante el diagrama (Kress, 2010).

Debido a esta relación entre *ambas fases*, y *oralidad* y *escritura*, la etapa de *resolver luego* cumple una *función metadiscursiva* general respecto de las *instrucciones*, pues amplía la

tarea de representación que sugiere esta última mediante el cuadro, y especifica el producto semiótico y el proceso de significación por parte de la audiencia. Es decir, la *escritura* expande mediante sus alcances semióticos el análisis lingüístico, expresa en un diseño en tiempo y espacio lo que la oralidad representa únicamente a través de una secuencia temporal (Van Leeuwen, 2005).

Durante el 3. *Diálogo con el entrevistado* (Cuadro 13. 27:26 – 46:28), los estudiantes realizan las preguntas al peruano desde sus pupitres; escuchan la respuesta y anotan en sus cuadernos la información, junto con los rasgos fonéticos y vocabulario del visitante. Desde su escritorio, la docente indica los turnos de habla y dirige las aclaraciones pertinentes cuando el invitado no consigue escuchar o comprender las preguntas de los alumnos.

Esta fase desempeña una función *textual anafórica y representacional*, pues instancia las preguntas diseñadas en la etapa genérica anterior y extrae una interpretación lingüística específica del intercambio discursivo. *Interpersonalmente*, los estudiantes constituyen los moderadores de la interacción, quienes dirigen el intercambio comunicativo, realizan directamente las preguntas al entrevistado y, al mismo tiempo, escuchan de forma activa las respuestas. Intercambian constantemente el papel de entrevistadores y audiencia.

En el *diálogo con el entrevistado*, los medios semióticos predominantes son *la oralidad, los gestos y la escritura*, los cuales se ensamblan y cumplen funciones *representacionales diferentes*. *La oralidad* instancia la conversación, explora el habla del entrevistado y diversos aspectos de su cultura a través de las intervenciones de los participantes. Además, permite reformular el discurso y extender la conversación según los estudiantes modelen las preguntas y la intervención de la docente.

Los *gestos* enriquecen el contenido discursivo con cargas afectivas y significados culturales asociados con el vocabulario y los temas que se conversan. Además, permiten determinar si el extranjero comprende o no el discurso mediante la expresión de su rostro.

La *escritura* se instancia únicamente por parte de la audiencia, al leer las preguntas del cuaderno, anotar las respuestas del entrevistado y completar el cuadro de análisis fonético y léxico. Así, cumple varias funciones *representacionales*: proveer la interacción mediante la

cual se investiga la variedad lingüística e instanciar el análisis de los rasgos orales del entrevistado y su cultura, a través de una interpretación subjetiva del intercambio y el contenido discursivo de las respuestas. El medio semiótico que emplea son los *cuadernos de los estudiantes*.

En contraste con la entrevista anterior, donde los *medios* predominantes fueron el celular de la docente y los parlantes, en este género el *medio de producción semiótica* es la *interacción cara a cara*, mediante la cual los estudiantes conversan directamente con el visitante. Por este motivo, no es necesario instanciar una fase de *organización* previa al diálogo, que prepare las condiciones tecnológicas para la representación del discurso y la comunicación entre los participantes – como sí lo fue para la entrevista con el mexicano –.

La entrevista presencial, al igual que la llamada por internet, representa la variante lingüística de forma sincrónica y con gran autenticidad, debido a la cercanía espacial entre entrevistadores y entrevistado. Adicionalmente, conserva los significados del sistema accional (Kress et al, 2014), ya que es posible observar los gestos y movimientos corporales de los participantes. En consecuencia, a diferencia de la *entrevista* anterior, en este género la instanciación e interpretación del discurso no solamente ocurre mediante recursos lingüísticos, sino gestuales; los cuales están ausentes de la entrevista con el mexicano.

15.4.1.4. Género: Exposición docente

Estructura prototípica: 1. Conocimientos previos 2. Presentación del contenido 3. Síntesis

Clase 4: En la clase 4 ocurren dos géneros de exposición docente. El **primero** se emplea para la ATA **Rasgos fonéticos del español de Costa Rica** y despliega las siguientes etapas (Cuadro 14):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
15:47	Rasgos fonéticos del español de Costa Rica	Exposición docente	Presentación del contenido
21:56			Síntesis

Cuadro 14. Género Exposición docente 1. Clases de lengua.

Este género no muestra la estructura prototípica, sino que cuenta únicamente con la fase de *presentación del contenido* (Cuadro 14. 15:47 – 21:56) y la *síntesis* (Cuadro 14. 21:56 – 22:47). Se emplea para representar el contenido lingüístico de los rasgos fonéticos del español de Costa Rica.

En la *presentación del contenido* (Cuadro 14. 15:47 – 21:56), la profesora indica, uno a uno, los rasgos fonéticos del español de Costa Rica, los anota progresivamente en el diagrama en la pizarra y brinda una explicación oral sobre en qué consisten. Después de cada explicación, solicita ejemplos a los alumnos para ilustrar los rasgos y los escribe dentro de los recuadros. Mientras la docente completa el diagrama en el pizarrón, pide a los estudiantes que anoten y completen el suyo en sus cuadernos. En este género, la docente no emplea la estructura de *diálogo tripartito* para construir entidad semiótica, sino solamente para ilustrar los rasgos. Como resultado, la modelación del contenido es principalmente magistral.

La función de esta etapa es principalmente *representacional*, pues construye una interpretación lingüística específica del contenido, de acuerdo con el diagrama que emplea para la instanciar el discurso. Este último es el recurso semiótico más relevante, ya que dirige el orden de la exposición, construye paulatinamente los rasgos, determina las relaciones entre ellos y los reúne de forma sintética. Es decir, el diagrama modela la representación del contenido discursivo (Ilustración 4).

Durante la *presentación*, *oralidad*, *gestos*, *escritura*, *desplazamiento* y *movimientos corporales* destacan como modos semióticos. Los tres primeros cumplen funciones principalmente *representacionales*, los dos últimos establecen las *relaciones textuales* entre los tres anteriores.



Ilustración 4. Diagrama en la pizarra.
Género exposición docente.

La *oralidad* construye discursivamente la entidad semiótica, mediante una definición conceptual de sus rasgos constituyentes y el detalle de la caracterización

lingüística. Los gestos asocian matices culturales al contenido discursivo, a través de las expresiones faciales relacionadas con los costarrriqueñismos que ilustran la entidad. La escritura fija los rasgos de forma sintética en el diagrama y los consolida mediante ejemplos que los ilustren y permitan acceder rápidamente a la elaboración conceptual.

Estas tres modalidades se ensamblan entre sí y funcionan de manera conjunta, gracias al *desplazamiento* y los *movimientos corporales* como modos. El primero conduce a los segmentos del diagrama donde se construye el contenido discursivo, simultáneamente a su explicación verbal y gestual. Aquí, los movimientos corporales modelan los puntos específicos que sintetizan la información, en concordancia con la caracterización teórica.

Esta dinámica entre los modos y sus funciones representacionales explica el empleo intercalado de los modos al rellenar el diagrama: la oralidad y los gestos definen, la escritura ejemplifica. Los cuadros de cada aspecto se construyen sucesivamente de esta manera, mediante desplazamientos y movimientos corporales, hasta completar el diagrama con los cuatro rasgos de la caracterización lingüística.

Textualmente, las relaciones entre los cuadros se establecen mediante las líneas del diagrama. El centro lo construye la unión de las flechas, el cual se separa y conduce visualmente a las características individuales que constituyen español de Costa Rica. La disposición en cuatro puntos sugiere que ninguno de ellos posee mayor importancia al caracterizar la variedad, sino que construyen cada uno, de forma distinta y equitativa, el

contenido discursivo. El título en la pizarra se denomina “Español del Costa Rica” y señala este como el contenido discursivo del género.

En la etapa de *síntesis* (Cuadro 14. 21:56 – 22:47), la profesora retoma todo el vocabulario anotado en el recuadro *de léxico* y los rasgos del diagrama de *fonética*, y brinda una explicación teórica a los alumnos sobre ambos puntos. Esta no constituye una síntesis solamente de las características fonéticas de la fase anterior, sino de todos los contenidos estudiados hasta el momento sobre el español de Costa Rica. Además, a diferencia de otros géneros, no recurre un diálogo tripartito para resumir el contenido junto con los estudiantes, sino que la docente lo recapitula de manera magistral.

La fase de *síntesis* cumple una función *representacional*, pues se encarga de condensar el contenido discursivo en su forma más elemental y significativa para la audiencia. Al igual que en la fase anterior, la *oralidad*, *gestos*, *escritura*, *desplazamiento* y *movimientos corporales* constituyen los modos principales. Los tres primeros cumplen funciones predominantemente *representacionales* y los dos últimos modos establecen las relaciones textuales entre los tres primeros.

La oralidad y los gestos reinterpretan la entidad semiótica mediante una recapitulación breve de los rasgos descritos; la escritura ofrece una visión panorámica y sustancial sobre el contenido discursivo, a través del diagrama ya completo en la pizarra. El desplazamiento conduce a la audiencia hacia los puntos específicos del diagrama que condensan los rasgos recapitulados, donde los movimientos corporales enfatizan los aspectos fundamentales que resumen del contenido discursivo.

La *oralidad* y *gestos* se instancian en la *interacción cara a cara*; la *escritura* en los *cuadernos* de los estudiantes y *pizarra* como medios semióticos. Esta última se utiliza simultáneamente como *medio de producción* y *distribución* semiótica, por cuanto fija los significados y permite a los estudiantes completar los diagramas en sus cuadernos. El desplazamiento se instancia en el *espacio del aula* y los movimientos en el *cuerpo* de docente.

Interpersonalmente, las dos fases de este género sitúan a la docente en una posición de autoridad epistémica. En la *presentación del contenido*, esta construye el discurso desde su conocimiento científico, pues escoge los aspectos relevantes para caracterizar la variedad

lingüística, la definición de cada rasgo y filtra los ejemplos pertinentes. En la *síntesis*, la profesora reelabora la caracterización de la entidad desde su perspectiva, de en su forma más esencial y consolida su validez científica.

El **segundo** género se instancia para la ATA **Lenguas de Costa Rica**. Sus etapas se detallan a continuación (Cuadro 15):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
25:27	Lenguas de Costa Rica	Exposición docente	Conocimientos previos
26:47			Presentación del contenido
30:07			Síntesis

Cuadro 15. Género Exposición docente 2. Clases de lengua.

En este caso, la docente interrumpe la realización de la práctica escrita sobre el español de Costa Rica para desarrollar el género. A diferencia de la *exposición* anterior, cumple con la estructura prototípica en tres etapas.

En la fase de *conocimientos previos* (Cuadro 15. 25:27 – 26:47), mediante un diálogo tripartito (Lemke, 1990), la docente pregunta a los estudiantes por las lenguas distintas del español que se hablan en Costa Rica y los alumnos responden con sus conocimientos sobre el tema. Esta fase cumple una función *textual catafórica y representacional*, pues construye una primera aproximación sobre el español de Costa Rica como entidad semiótica y provee el contenido discursivo por reelaborar en las siguientes etapas del género.

Los modos predominantes son la *oralidad y los gestos*, los cuales cumplen una función *representacional*. La primera modela la caracterización discursiva sobre el fenómeno de acuerdo con las intervenciones verbales de los participantes. Los segundos suman matices culturales a la construcción oral de la entidad, a través de las expresiones faciales que se relacionan con las lenguas propuestas. *Interpersonalmente*, la etapa confiere una gran agentividad semiótica a los alumnos, quienes construyen el fenómeno de manera subjetiva, desde su experiencia personal con las lenguas de Costa Rica.

En la *presentación del contenido* (Cuadro 15. 26:47 – 30:07), la profesora indica paulatinamente los nombres de las lenguas indígenas y criollas de Costa Rica, brinda un lapso para que los alumnos los anoten en sus cuadernos y aclara sus preguntas sobre el tema y la ortografía de las palabras. La docente no emplea la estructura de *diálogo tripartito*

para construir entidad semiótica junto con los alumnos, sino que la modelación del contenido es principalmente magistral.

Esta fase cumple una función *textual anafórica y representacional*, pues retoma la entidad discursiva según fue construida en la fase anterior y la reelabora mediante la asociación de un nuevo contenido discursivo. Los modos semióticos predominantes son la *oralidad, gestos y escritura*, los cuales cumplen *funciones representacionales*. A diferencia del género anterior, el *desplazamiento y los movimientos corporales* no destacan como modos, debido a que la docente se encuentra sentada en su escritorio y no se mueve ni se desplaza para explicar la entidad. Así, no intervienen en la representación semiótica.

La oralidad reconstruye la entidad discursiva mediante una nueva descripción teórica, la cual añade rasgos ausentes en la conceptualización anterior. Los gestos significan culturalmente el fenómeno, mediante las expresiones faciales asociadas con las lenguas descritas. La escritura fija la caracterización provista en forma de una versión definitiva sobre el panorama lingüístico de Costa Rica y sus lenguas constituyentes. Los *medios semióticos* son la *interacción cara a cara y los cuadernos de los estudiantes*.

En contraste con la fase anterior, *interpersonalmente*, la *presentación del contenido* legitima la posición de autoridad epistémica de la docente, quien provee la caracterización y reconceptualiza la entidad semiótica – desde la proposición inicial de la audiencia – hacia una versión validada por la comunidad científica. Así, redefine la interpretación de los participantes en concordancia con un discurso que considera experto y acreditado.

Por otra parte, el libro de texto se emplea como un *medio semiótico* importante en la *presentación del contenido*, pues la docente lo emplea para leer la información sobre las lenguas de Costa Rica y presentarla a los alumnos. Su relevancia radica en que se utiliza en función de los otros modos, y apoya la instanciación oral y gestual de los significados a través de la lectura del contenido discursivo. Como medio, el libro *se transforma* (Lemke, 2010): pasa de ser un elemento “de apoyo” en la exposición docente, a emplearse como fuente del discurso instanciado y guía en la presentación del contenido.

En la *síntesis* (Cuadro 15. 30:07 – 30:24), mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), la docente levanta la mano y pregunta en voz alta por los nombres de las lenguas de Costa

Rica. Luego, enumera con sus dedos y los estudiantes responden progresivamente en coro con la lengua correspondiente, según el orden en que se expusieron en la fase anterior. La *síntesis* cumple una función *textual anafórica y representacional*, pues retoma el contenido discursivo del núcleo del género y lo reformula de forma concisa, de modo que repase todo el contenido instanciado.

Los modos semióticos predominantes son la *oralidad, los gestos y movimientos corporales*. A diferencia de la etapa anterior, estos últimos destacan como recurso semiótico relevante, pues se emplean en función de la síntesis del contenido. Sin embargo, el desplazamiento no se utiliza en la instanciación discursiva.

La *oralidad y los gestos* cumplen una función principalmente *representacional*. La primera reformula la descripción teórica del fenómeno de manera puntual, en coherencia con las preguntas de la docente. Los gestos modelan el contenido de las respuestas de la audiencia, a través expresiones faciales que sugieren su grado de comprensión sobre el fenómeno. En la actuación de la docente, conducen las intervenciones los participantes, mediante expresiones faciales que aprueban o reprueban su contenido.

Los *movimientos corporales* desempeñan una función predominantemente textual, pues organizan el orden recapitulación en la fase actual de género, según el orden de la exposición del contenido discursivo en la fase nuclear anterior, y en función de la enumeración que propone la docente con su mano. Así, organizan la recapitulación de la entidad semiótica construida y desarrollan secuencialmente la progresión de la fase. El *medio* empleado por las tres modalidades es la interacción *cara a cara*.

A diferencia de la *síntesis* en el género anterior, *interpersonalmente*, esta etapa confiere cierta agentividad semiótica a los alumnos, quienes resumen el contenido instanciado y, por lo tanto, consolidan su elaboración conceptual. No obstante, la fase continúa legitimando la posición de autoridad epistémica de la docente, quien aprueba o reprueba el dominio discursivo de la audiencia y establece la validez de su conocimiento científico, en respuesta a sus preguntas.

Clase 5: En la clase 5 ocurre un solo género de exposición docente para la ATA **Mapa de variedades lingüísticas**, el cual presenta las siguientes fases (Cuadro 16):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:08	Mapa de variedades lingüísticas	Exposición docente	Instrucciones
00:16			Organización
01:09			Presentación del contenido

Cuadro 16. Género Exposición docente 3. Clases de lengua.

Este género no muestra la estructura prototípica. La única etapa genérica que muestra es la *presentación del contenido* (Cuadro 16. 01:09 – 02:33). Además de esta, cuenta con una fase adicional de *instrucciones* (Cuadro 16. 00:08 – 00:16) y otra de *organización* (Cuadro 16. 00:16 – 01:09).

La presencia de las etapas de *instrucciones* (Cuadro 16. 00:08 – 00:16) y *organización* (Cuadro 16. 00:16 – 01:09) se explica debido al *medio semiótico* empleado para la instanciación de los significados. Puesto que se trata del contenido curricular de variedades lingüísticas, la docente emplea un atlas lingüístico de América Central con el fin de mostrar espacialmente las variedades estudiadas a los alumnos. El discurso y la escogencia de recursos gráficos para su realización requieren el empleo del mapa como medio semiótico, no el género. Por este motivo, las etapas se clasificaron como adicionales y no inherentes a este último.

En las *instrucciones*, la docente presenta el material a los estudiantes y les indica el procedimiento por realizar con él. Esta fase cumple una función *textual catafórica* y *representacional*, ya que aclara para la audiencia el concepto de atlas lingüístico e indica su función como recurso semiótico para la instanciación del discurso. Al mismo tiempo, anticipa a la audiencia el desarrollo de procedimientos subsecuentes dentro del género, que lo emplean como medio para la representación del contenido.

La oralidad, los gestos y los movimientos corporales destacan como modos semióticos predominantes. La primera cumple una función principalmente representacional, pues define conceptualmente el medio semiótico y explicita su función respecto de los procedimientos. Los gestos y movimientos cumplen una función textual, pues refieren al atlas lingüístico en

coherencia con la explicación verbal, de modo que vinculan el contenido discursivo con el medio semiótico al cual refiere. El medio utilizado es la interacción cara a cara.

Al presentar el atlas, las instrucciones también cumplen una función epistémica importante, pues familiarizan a la audiencia con el discurso científico lingüístico y sus métodos e instrumentos de investigación. En ese sentido, acerca a los estudiantes al pensamiento del lingüista y a las convenciones de representación e interpretación de esta ciencia, con el objetivo de modelar un contenido curricular específico dentro del género.

En la *organización*, la profesora distribuye los mapas a los estudiantes. Esta fase cumple una función *textual catafórica*, ya que prepara las condiciones de representación del discurso en las etapas genéricas posteriores. El *desplazamiento* y los *movimientos corporales* constituyen los modos semióticos principales, los cuales cumplen una función discursiva *textual*. Estos proveen a la audiencia los recursos materiales para la ejecución del procedimiento. Al mismo tiempo, establecen relaciones de *cohesión* y *coherencia* entre un mismo discurso instanciado en las diversas etapas, a través de los medios semióticos. El *espacio del aula* y los *atlas lingüísticos* se emplean como *medios semióticos*.

En la etapa de *presentación del contenido* (Cuadro 16. 01:09 – 02:33), la docente se desplaza por el aula y, mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), consulta por los diversos países representados en el atlas lingüístico. Luego, los alumnos responden con la información que cada uno indica. Así, revisan una a una de las regiones de América Central y las formas de tratamiento que les corresponden. Esta fase cumple una función predominantemente *representacional*, pues construye la interpretación lingüística de las variedades del español centroamericano a partir de la representación convencional y geográfica de sus distintos dialectos en el mapa.

Los modos predominantes son la *oralidad*, *gestos*, *imagen*, *movimientos corporales* y *desplazamiento*. Los tres primeros cumplen funciones principalmente representacionales; los movimientos enlazan textualmente los tres anteriores y el último establece vínculos interpersonales entre los participantes.

La *oralidad* y los *gestos* construyen teóricamente las variedades, mediante una caracterización lingüística de los rasgos que corresponden a cada dialecto. La *imagen*

concreta en un espacio ilustrado la información conceptual y ubica geográficamente la variedad descrita. Así, representa de forma tangible la modelación teórica. Los *movimientos corporales* cumplen una función *principalmente textual*, pues asocian la explicación oral y gestual sobre cada variedad con el país en el mapa, a través de los movimientos de las manos o de la cabeza de la docente. Así, establecen los vínculos intermodales – entre oralidad y gestos, con imagen – que representan de forma concreta el contenido.

Por su parte, el *desplazamiento* cumple una función *principalmente interpersonal*, pues involucra a todos los participantes en la modelación del contenido, a través del recorrido constante de la profesora por el espacio del aula y entre los alumnos. Como resultado, confiere unidad semiótica a los miembros la audiencia – los define a todos como parte de la representación del discurso – y brinda equidad en la agentividad semiótica. Los gestos y la oralidad se instancian en *la interacción cara a cara*; la imagen, en el *atlas lingüístico de Centroamérica* como *medio semiótico*. Los movimientos corporales se realizan en el *cuerpo* de la docente y el desplazamiento en *el espacio del aula*.

15.4.2. Géneros identificados en clases de literatura

15.4.2.1. Género: Trabajo de los estudiantes

Estructura prototípica: 1. Instrucciones 2. Organización 3. Trabajo de mesa 4. Revisión.

Clase 1: ocurre un único género de *trabajo de los estudiantes* para la ATA **pared de los miedos**, el cual cumple con las siguientes etapas (Cuadro 17. Ver negrita):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:15	Pared de los miedos	Trabajo de los estudiantes 1	Instrucciones
01:26			Organización
02:33			Trabajo de mesa / Anotaciones en la pizarra
03:08			Trabajo de mesa
05:30		Trabajo de los estudiantes 1/ Exposición docente	Trabajo de mesa / Presentación del contenido
05:45		Trabajo de los estudiantes 1	Trabajo de mesa
06:56			Revisión

Cuadro 17. Género Trabajo de los estudiantes 1. Clases de literatura.

Este género despliega la estructura prototípica. No obstante, presenta un género intercalado de *exposición docente* que muestra únicamente la etapa nuclear de *presentación del contenido* (Cuadro 17. 05:30 – 05:45) y se desarrolla de forma simultánea al *trabajo de los estudiantes*.

En la fase de *instrucciones* (Cuadro 17. 00:15 – 01:26), la docente indica a los alumnos que entregará un pequeño papel azul en el que deberán anotar su mayor miedo y luego pegarlo en la pared posterior del aula llamada "pared de los miedos". Esta etapa cumple funciones *textual catafórica y representacional*, ya que define el procedimiento y la secuencia de etapas para su realización. Los modos semióticos predominantes son la *oralidad, los gestos y movimientos corporales*, los cuales se ensamblan y cumplen una función *representacional en conjunto*. La *oralidad* define la secuencia de pasos en relación con los medios disponibles; simultáneamente, que los *gestos y movimientos* del cuerpo señalan deícticamente los puntos referencia a los cuales alude la oralidad. El *medio* empleado es la interacción *cara a cara*.

En la *organización* (Cuadro 17. 01:26 – 02:33), la profesora distribuye los papeles a los alumnos, en los cuales deberán ejecutar el procedimiento señalado. El *desplazamiento*

constituye el modo semiótico principal, el cual cumple una función discursiva *textual*, pues establece relaciones de *cohesión y coherencia* entre las diversas etapas del género al proveer los recursos materiales para la representación discursiva y ejecutar el procedimiento. El espacio del aula se emplea como *medio semiótico*.

En la fase de *trabajo de mesa* (Cuadro 17. 02:33 – 06:56), los estudiantes anotan sus temores en los papeles que entregó la docente y los pegan en la pared. Esta fase cumple una función predominantemente *representacional*, pues reelabora la experiencia individual de cada alumno mediante la resolución de la tarea discursiva. Aquí, la *escritura* es el *modo* principal, la cual cumple una función *representacional*, ya que externa la interpretación subjetiva y los estados afectivos de la audiencia en forma de signos escritos (Kress, 2010). El *papel* se emplea como *medio semiótico*.

Simultáneamente al *trabajo de mesa*, se instancia la *presentación del contenido* del género *exposición docente* (Cuadro 17. 05:30 – 05:45), en la que la profesora explica a una estudiante la distinción entre *si no* y *sino* con ayuda de las anotaciones de una clase previa escritas en la pizarra. Aquí, la *oralidad* y la *escritura* son los modos predominantes, los cuales se ensamblan y desempeñan en conjunto una función *representacional*. La oralidad aclara la distinción conceptual entre los términos, para lo cual remite, simultáneamente, a los ejemplos escritos en la pizarra. Así, estos últimos remiten y amplían la explicación lingüística verbal. El *pizarrón* se emplea como *medio semiótico*.

Por último, en la etapa de *revisión* (Cuadro 17. 06:56 – 08:33), la docente se dirige a la pared posterior del aula donde los estudiantes pegaron sus miedos y los lee en voz alta para compartirlos con todos. Esta etapa cumple una función *textual catafórica y representacional*, pues valora el contenido discursivo elaborado en la etapa genérica anterior a través de las propuestas de los estudiantes. La *oralidad* y la *escritura* constituyen los modos predominantes, los cuales se ensamblan y cumplen una función *representacional* en conjunto: la *oralidad* expresa verbalmente los aportes semióticos representados por la audiencia de forma *escrita*.

En la *revisión*, los *medios semióticos* empleados son la *interacción cara a cara* y la *pared del aula*. Esta última funciona como un *medio de distribución* (Kress & Van Leeuwen, 2006). Es

la superficie material, desde el cual se comunican los significados y, por lo tanto, se relaboran. En ese sentido, la pared pasa de ser un elemento de la infraestructura del aula y se *transforma* (Kress, 2010) en una superficie de difusión semiótica.

Interpersonalmente, la *revisión* establece relaciones simétricas entre la audiencia, puesto que comunica los significados representados por todos sus miembros. Así, confiere a los participantes la misma agentividad semiótica, debido a que los ubica en un mismo plano de intervención en la semiosis.

Clase 2: ocurre un único género de *trabajo de los estudiantes* para la ATA **Elaboración de diccionario personal**, con las siguientes etapas (Cuadro 18):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
12:22	Elaboración de diccionario personal	Trabajo de los estudiantes	Instrucciones
12:38			Organización
19:04			Trabajo de mesa
19:34			Trabajo de mesa / Recuento
21:11			Trabajo de mesa
32:11			Trabajo de mesa / Revisión 1
33:41			Trabajo de mesa
36:20			Trabajo de mesa / Revisión 1

Cuadro 18. Género Trabajo de los estudiantes 2. Clases de literatura.

El segundo género cumple con la estructura prototípica, sin embargo, muestra una etapa adicional de *recuento* (Cuadro 18. 19:34 – 21:11), que ocurre de forma simultánea al *trabajo de los estudiantes* (Cuadro 18. 19:04 – 37:54). Además, se instancian dos fases de *revisión* (Cuadro 18. 32:11 – 37:54; 36:20 – 36:41) en lapsos distintos, las cuales no incluyen a todo el grupo de estudiantes, sino únicamente a una pareja de alumnos.

En las *instrucciones* (Cuadro 18. 12:22 – 12:38), la profesora indica a los estudiantes que deben anotar las palabras que señalaron como desconocidas en el texto literario, en su diccionario personal y buscar una definición para cada una de ellas. Esta etapa cumple funciones *textual catafórica* y *representacional*, ya que retoma los significados creados en un género anterior y establece la realización de un nuevo procedimiento. La *oralidad* y *los gestos* son los modos semióticos dominantes y cumplen una función *representacional*, pues definen la tarea discursiva y la secuencia de pasos por desarrollar en el núcleo del género.

En la etapa de *organización* (Cuadro 18. 12:38 – 19:04), la profesora reparte los diccionarios personales a los estudiantes (12:38 – 16:56). Luego, se dirige hacia la biblioteca de la institución a traer diccionarios de la Real Academia Española para que los alumnos consulten las definiciones (16:56 – 19:04). Esta fase cumple una función principalmente *textual*, pues prepara las condiciones de representación en coherencia con la fase anterior del género y de manera que sean aptas para las etapas subsecuente. El *desplazamiento* es el *modo* semiótico predominante, el cual cumple una función *textual*, ya que provee los medios semióticos para la representación del discurso. Así, cohesiona las diversas etapas del género y da coherencia al desarrollo del procedimiento.

En este caso de *organización*, la categoría de *medio semiótico* es mucho más importante que la de *modo*, debido a la relevancia de los diccionarios físicos y digitales en la ejecución del procedimiento. Los alumnos deben buscar las definiciones en los diccionarios, por lo que de estos depende la producción de los significados en el *trabajo de mesa*. En consecuencia, el *desplazamiento* existe en función de los *diccionarios*; el *modo* se emplea para proveer el *medio*.

En el *trabajo de mesa* (Cuadro 18. 19:04 – 37:54), los estudiantes escriben los términos del texto literario en sus diccionarios y buscan una definición, ya sea en el diccionario de RAE en formato físico o en su versión digital. Esta fase cumple una función *representacional*, ya que reconstruye conceptualmente el vocabulario del texto literario desde una perspectiva lexicográfica y en función del objetivo pedagógico del género. El modo predominante es *la escritura*, la cual desempeña una función *representacional*, reelabora el vocabulario literario en forma de definiciones más generales, de acuerdo con el criterio de los participantes. Los cuadernos de los estudiantes funcionan como el *medio* físico de *producción semiótica*.

Durante el *trabajo de mesa*, ocurre la etapa de *recuento* (Cuadro 18. 19:34 – 21:11), en la que la docente camina entre los pupitres y muestra la imagen del autor H.P. Lovecraft y de la Reina Victoria, los cuales ya conocen de lecciones anteriores. Mientras camina, los alumnos realizan preguntas o comentarios sobre las imágenes o aspectos relacionados con el tema. Finalmente, la profesora coloca las dos imágenes en el ventanal izquierdo del aula. Esta fase cumple, simultáneamente, las funciones *representacional* y *textual anafórica*, ya

que construye la identidad de los personajes, para lo cual recurre al discurso y géneros de sesiones anteriores.

En el *recuento*, la *imagen* constituye el *modo semiótico* principal. Cumple una función *representacional*, pues expresa la fisonomía de los personajes y, con ello, su identidad histórica. El *desplazamiento* como *modo* se ensambla con *la imagen*, ya que acerca a los estudiantes a los personajes a través del recorrido de la docente. Los *medios* semióticos empleados son el *papel*, *la interacción cara a cara* y *el espacio del aula*.

La cuarta etapa de *revisión* se desarrolla en dos periodos y únicamente con una pareja de estudiantes que trabajan juntos. En el primero, (Cuadro 18. 32:11 – 33:41), los alumnos en cuestión le informan a la profesora que ya han terminado de anotar todas las definiciones. Por lo tanto, esta se acerca, busca en el texto literario de uno de los estudiantes los términos que este señaló como desconocidos y le pregunta por la definición, con el fin de verificar que buscó la palabra y ya es de su conocimiento. El estudiante responde con las definiciones en sus propios términos y la docente las valida o las corrige.

Mientras realiza esta primera revisión, otro estudiante solicita la ayuda de la profesora con la búsqueda de las definiciones (33:32), por lo que esta se interrumpe la revisión y se dirige a atender al alumno. Posteriormente, la docente retoma la *revisión* previa con la pareja de alumnos y se desarrolla el segundo lapso de esta fase (Cuadro 18.36:20 – 36:41). En este caso, a diferencia del anterior, la profesora busca en sus propias fotocopias del texto los términos que ella señaló como desconocidos y pregunta al estudiante por la definición.

Ambas etapas cumplen una función *textual catafórica* y *representacional*, pues valoran el dominio del contenido discursivo de los participantes de acuerdo con una explicación verbal que dé cuenta de su manejo del discurso. La *oralidad* y *la escritura* constituyen los modos semióticos predominantes, los cuales se ensamblan y cumplen una función *representacional*: *la escritura* formula las preguntas de evaluación según los términos escritos en los diccionarios; la *oralidad* construye las respuestas y valida o corrige los significados contruidos. El *medio semiótico* empleado son los *diccionarios personales* y *la interacción cara a cara*.

Clase 3: ocurre un único género de *trabajo de los estudiantes* para la ATA **Confección de panfleto**, el cual despliega las siguientes etapas (Cuadro 19. Ver negrita y sombreado):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:23	Confección de panfleto 1	Trabajo de los estudiantes 1	Instrucciones 1
00:42			Demostración
01:06			Organización
05:57			Resolver luego
07:42	Definición del género cuento	Exposición docente	Conocimientos previos
08:10			Presentación del contenido
09:12	Confección de panfleto 1	Trabajo de los estudiantes 1	Instrucciones 2
12:15			Trabajo de mesa
44:09			Finalización de la clase

Cuadro 19. Género Trabajo de los estudiantes 3. Clases de literatura.

El tercer género se prolonga toda la lección, es decir, la tercera clase consistió únicamente en la instanciación de este género. Este cumple con la estructura prototípica, aunque muestra un género intercalado de *exposición docente* (Cuadro 19. 07:42 – 09:12), una etapa adicional de *demostración* (Cuadro 19. 00:42 – 01:06) y otra de *resolver luego* (Cuadro 19. 09:12 – 12:15).

En la primera etapa de *instrucciones 1* (Cuadro 19. 00:23 – 00:42), la docente brinda los lineamientos generales del trabajo para la lección. Indica a los estudiantes que deben finalizar el trabajo de los diccionarios personales y preparar un panfleto sobre el texto literario. Este último se realizará con el material que entregará posteriormente y debe cumplir con los puntos de análisis del texto que anotará en la pizarra. Esta etapa cumple funciones *representacional* y *textual catafórica*, ya que define a la audiencia los pasos por ejecutar y anticipa la realización del procedimiento. La *oralidad* es el modo semiótico dominante, cual cumple una función *representacional*, pues define el producto semiótico y la secuencia de actividades para elaborarlo en las fases posteriores del género.

Puesto que los estudiantes desconocen qué es un panfleto, la profesora despliega una etapa de *demostración* (Cuadro 19. 00:42 – 01:06) en la que explica en qué consiste uno de ellos y las maneras en las que se puede doblar el papel para confeccionarlo. La presencia de esta fase no se explica debido al género, sino al registro pedagógico que lo enmarca. Es necesaria debido al trabajo que solicita la ATA – un panfleto sobre el texto literario – cuya

elaboración ignoran los estudiantes. Como resultado, se emplea para aclarar el producto *semiótico que se solicita*.

En la *demostración*, la *oralidad* se ensambla junto con los *gestos y movimientos de las manos*, en relación con el *medio* de creación de significados: la hoja de papel. Estos *modos* cumplen una función *representacional* respecto del *medio semiótico*: explicar e ilustrar el procedimiento mediante el cual se dobla la hoja, con el fin de elaborar el producto requerido. La relación entre los modos es sincrónica, la oralidad explica en una secuencia temporal lo que los gestos y movimientos de las manos demuestran simultánea y físicamente en el papel.

Si bien los tres modos están presentes, los *gestos* adquieren mayor peso que la *oralidad* en la demostración. Si, hipotéticamente, se omitieran las indicaciones orales, es posible todavía comprender la secuencia gestual de pasos y repetirla para confeccionar el panfleto. La pérdida de significados (Kress, 2010) es mayor si se removiera la explicación gestual, sin la cual es posible, pero más difícil, comprender la realización del procedimiento. En ese sentido, desde una visión multimodal (Kress, 2010), los gestos no "ilustran" la oralidad; sino que esta última detalla lo que los gestos representan con su propio potencial semiótico.

Tras la *demostración* (Lemke, 1998), ocurre una fase de *organización* (Cuadro 19. 01:06 – 05:57), en la que la docente distribuye los papeles de construcción a los alumnos y las ilustraciones para confeccionar el panfleto. Esta fase cumple una función *textual catafórica*, ya que provee los recursos necesarios para la subsecuente producción de los significados. Aquí, el *desplazamiento* figura como el *modo* semiótico principal. Este cumple una función *textual*, pues cohesiona las distintas etapas de realización del procedimiento al proveer los materiales y, por lo tanto, mantiene coherente la instanciación del discurso. Este se realiza en el espacio del aula como *medio semiótico*.

Una vez entregados los materiales, se despliega una nueva etapa de *resolver luego* (Cuadro 19. 05:57 – 08:10), en la que la docente anota en la pizarra los puntos de análisis del texto literario que deben desarrollar los estudiantes en sus panfletos. Esta fase cumple una función *representacional*, pues define las características de la entidad discursiva que es necesario desarrollar de forma escrita en el panfleto, durante el núcleo del género.

En esta fase, la *oralidad* se combina con la *escritura* como *modos*. Ambos cumplen funciones principalmente *representacionales*, pues se encargan de definir los significados discursivos que es necesario elaborar durante el procedimiento: la *oralidad* expresa los criterios de análisis literario y la *escritura* fija estos últimos de forma sintética en la pizarra, desde donde pueden copiarlos todos los alumnos. La primera de ellas se instancia a través de la *interacción cara a cara* entre la docente y estudiantes; la segunda, en la pizarra como *medio de distribución*.

Esta fase de *resolver luego* es bastante particular, puesto que da lugar a un género de *exposición* posteriormente. En principio, la docente emplea un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990) para señalar los puntos que deben abordar los estudiantes en el panfleto. Mientras escribe en la pizarra, pregunta a los alumnos sobre los aspectos que anota (*argumento, personajes y características, espacio físico, económico, género literario cuento, muerte*), los estudiantes brindan en coro la respuesta y la docente evalúa su conocimiento sobre el tema, según la adecuación o no de esta última.

Ahora bien, los estudiantes muestran varios problemas para definir el concepto de *género literario*, puesto que brindan respuestas como "terror" "ciencia ficción", "prosa", "lúgubre", "misterio" (Cuadro 19. 07:41 – 08:02). Por lo tanto, la profesora se detiene más tiempo en este punto, con el fin de construirlo con mayor claridad para los alumnos. Aquí, se incrusta el género de *exposición* (Cuadro 18. Segmento no sombreado), mediante el cual la docente realiza preguntas sobre el género del texto y las características del *cuento* para definir ambos conceptos. Una vez aclarados, se retoma el *resolver luego* (Cuadro 19. 09:12 – 12:15) y la docente continúa indicando a los alumnos los puntos por desarrollar en el panfleto.

Como fases, tanto la *demonstración* como el género *Exposición docente* cumplen funciones discursivas *metatextuales* dentro del género, pues instancian un discurso que aclara y explica el mismo contenido discursivo que se desarrolla. En el primer caso, la *demonstración* clarifica el producto semiótico solicitado en la interacción; en el segundo, la *exposición* explica la definición conceptual que se elabora discursivamente junto la audiencia.

En la *demonstración*, la función metatextual emplea modos semióticos distintos de la oralidad para construir la entidad discursiva, la cual predomina en el género *exposición docente*. En

el primer caso, la *oralidad* se emplea de manera sincrónica *con los gestos y movimientos de brazos y manos*, en relación con la hoja de papel como *medio* para aclarar el discurso. Por su parte, la *exposición docente*, emplea la *oralidad* junto con la escritura como *modo* para definir la noción de género literario, *en la pizarra* como *medio*.

Luego del *resolver luego*, sigue la *fase de trabajo de mesa* (Cuadro 19. 12:15 – 44:09), la cual se extiende hasta el final de la clase. En ella, los alumnos trabajan de forma individual en sus pupitres, ya sea en terminar sus diccionarios personales o en la realización del panfleto. Esta fase cumple una función *representacional*, ya que construye el producto semiótico solicitado de acuerdo con los recursos semióticos disponibles y los criterios de análisis sobre el contenido discursivo. El modo semiótico predominante es *la escritura*, la cual se emplea para elaborar las definiciones en el diccionario o el panfleto. Estos últimos funcionan como *medios de producción y distribución semiótica* del análisis del texto literario.

El timbre del receso suena a las 44:09 (Cuadro 19) antes de que los estudiantes puedan finalizar sus trabajos. Por lo tanto, la última etapa de *revisión* se postergó para la clase siguiente.

Clase 7: ocurre un único género de *trabajo de los estudiantes* para la ATA **Resolución de práctica escrita sobre La Calera**. Sus etapas se detallan a continuación (Cuadro 20. Ver sombreado y negrita):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:00	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	Periodo liminal/ Resolver luego 1
02:18			Instrucciones
02:32			Recuento
02:42			Organización
05:05	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	Organización
06:14			Lectura grupal/ Resolver luego 1
22:58			Valoración personal
23:40	Resolución práctica escrita sobre La calera	Trabajo de los estudiantes	Instrucciones
23:47			Organización/ Resolver luego 1
25:37			Organización
39:13			Revisión

Cuadro 20. Género Trabajo de los estudiantes 4. Clases de literatura.

Este cuarto género cumple con la estructura prototípica; no obstante, en la clase 7, se instancian únicamente sus dos primeras etapas: *instrucciones* y *organización* (Cuadro 20). Las fases 3. *Trabajo de mesa* y 4. *Revisión* se realizan en la clase 8.

En la etapa de *instrucciones* (Cuadro 20. 23:40 – 23:47), la docente solicita a los estudiantes que saquen sus cuadernos y copien la práctica escrita en la pizarra para analizar el texto La Calera y sus rasgos fonéticos. A diferencia de otras *instrucciones*, esta etapa cumple predominantemente una *textual catafórica*, mas no *representacional*, ya que anticipa la realización de una actividad posterior durante el género, sin embargo, no especifica con detalles la tarea de representación. La *oralidad* es modo semiótico dominante y cumple una función *representacional*, pues se emplea para anticipar la actividad de clase.

La fase de *organización* se instancia simultáneamente a una etapa adicional *resolver luego 1* (Cuadro 20. 23:47 – 25:37). Anteriormente al *trabajo de los estudiantes*, se instanció un género de *lectura en conjunto* en dos momentos distintos (Cuadro 20. i. 00:00 - 05:05; ii. 05:05 - 23:40). Cada uno de ellos desplegó una fase adicional de *resolver luego 1* (Cuadro 20. i. 00:00 – 02:18; ii. 06:14 – 22:58), en las cuales la docente copió los primeros ítemes de la práctica en la pizarra. El presente *resolver luego 1* es la continuación de esta misma etapa, iniciada en el género precedente. Aquí, la profesora termina de escribir las preguntas de análisis sobre el texto literario (Cuadro 20. 23:47 – 25:37). La continuidad de fase se marca con el empleo del mismo número (1).

Esta etapa cumple una función *representacional*, ya que define para la audiencia los puntos específicos de análisis del texto por abordar posteriormente en el núcleo del género. Estas emplean la *escritura* como el *modo* semiótico predominante, la cual desempeña una función *representacional*, ya que establece los aspectos discursivos por analizar y, por consiguiente, define los límites de la interpretación y creación de significados. La pizarra funciona como el *medio de producción y distribución semiótica*.

La *organización* se extiende durante el resto de la clase (Cuadro 20. 25:37 – 39:13), es decir, los estudiantes trabajan de forma individual en sus pupitres, copiando los ítemes de la práctica hasta finalizar la lección. Esta etapa cumple una *función textual*, ya que prepara las condiciones semióticas para la resolución de la práctica, a saber: registra los criterios de análisis del texto.

Aquí, el *modo* predominante es la *escritura*, la cual emplean los estudiantes para transcribir la información. Esta cumple una función *representacional*, pues registra el contenido discursivo por reelaborar con más detalle posteriormente durante el género. La pizarra destaca como *medio de distribución*, desde donde se difunde el discurso por transcribir. Los cuadernos de los alumnos constituyen medios de *producción semiótica*, en tanto superficies para la fijación de los significados en forma escrita.

Aunque esta fase es considerablemente extensa y se desarrolla de forma individual para cada estudiante, esta etapa se clasificó como una *organización* y no como el trabajo de mesa nuclear del género, pues copiar los ítemes de la práctica es un paso previo y preparatorio para su resolución, la cual constituiría la etapa central de la interacción.

En contraste con *organizaciones* anteriores, que se realizan como etapas más cortas, la extensión de esta fase se explica por dos motivos principalmente. En primer lugar, debido a la tarea que se ejecuta. En los géneros previos, la etapa de *organización* se empleaba con el propósito de distribuir materiales (Cuadro 17. 01:26 – 02:33; Cuadro 18. 12:38 – 19:04; Cuadro 19. 01:06 – 05:57), sin embargo, ahora se utiliza como lapso para transcribir un contenido discursivo, por lo que requerirá más tiempo para completarse.

En segundo lugar, se explica debido al *modo – escritura* – en que se representa la práctica. Puesto que los estudiantes deben transcribir a mano todo el texto escrito, tardarán mucho

más tiempo en copiarlo, a diferencia de que si el texto les fuera entregado en una fotocopia. En otras *organizaciones*, la docente repartía los materiales de trabajo a los alumnos, por lo que predominaban el *desplazamiento* de la docente como *modo*, y el *papel y el espacio de clase* como *medios semióticos*. En este caso, se emplean la escritura como *modo* y la pizarra como *medio*.

En la fase de *revisión* (Cuadro 20. 39:13 – 41:11) la docente se desplaza por los pupitres para verificar que los estudiantes hayan copiado la práctica y firma con un lapicero rojo los cuadernos de quienes han terminado. Esta fase se desarrolla de manera *individual*, en coherencia con el trabajo también *individual* de los alumnos al copiar la práctica. Ya que en la organización cada estudiante copia a su propio ritmo, la revisión valora también los resultados de esta manera.

La *revisión* cumple una función discursiva *textual anafórica y representacional*, pues valora la ejecución del procedimiento anterior y el análisis discursivo que solicitó como resultado. Para ello, emplea la *escritura* y el *color* como *modos* semióticos. La primera se instancia en la firma de la docente y cumple una función *representacional*, pues aprueba o reprueba el progreso de los estudiantes. También, desarrolla una función *interpersonal*, puesto que legitima la docente como figura de autoridad dentro de la clase.

El *color* como *modo* se instancia en el *rojo* de la firma. Este cumple una función *representacional*, ya que respalda la aprobación o desaprobación del trabajo de los estudiantes y, con ello, juzga la validez del contenido semiótico transcrito. Junto con la firma, el color cumple una función *interpersonal* que respalda la autoridad de la docente al revisar los significados construidos en clase.

En su conjunto, la firma y el color rojo señalan una distinción *representacional e interpersonal* tajante en la agentividad de los participantes y sus papeles dentro del género. Distinguen entre quién crea los significados y quién revisa la producción semiótica; quién realiza la práctica y quien la evalúa. Ambos se ensamblan armónicamente en estas dos funciones discursivas que efectúan.

Clase 8: ocurre un único género de *trabajo de los estudiantes* para la ATA **resolución de práctica escrita sobre La Calera**, el cual despliega con las siguientes etapas (Cuadro 21):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:00	Resolución práctica escrita sobre La calera	Trabajo de los estudiantes	Instrucciones
01:33			Trabajo de mesa/ Organización 1
03:04			Trabajo de mesa
03:58			Trabajo de mesa/ Organización 2
04:39			Trabajo de mesa
21:06			Trabajo de mesa/ Revisión individual
23:00			Trabajo de mesa
29:03			Trabajo de mesa/ Revisión individual
30:33			Trabajo de mesa/ Revisión individual
32:06			Trabajo de mesa/
33:48			Trabajo de mesa/ Revisión individual
34:13			Trabajo de mesa/ Recuento
35:08			Trabajo de mesa
36:26			Trabajo de mesa/ Revisión individual
36:55			Trabajo de mesa
37:51			Trabajo de mesa/ Revisión individual
40:52			Trabajo de mesa
41:46			Trabajo de mesa/ Revisión individual
42:12			Trabajo de mesa/
43:31			Trabajo de mesa/ Revisión individual

Cuadro 21. Género Trabajo de los estudiantes 5. Clases de literatura.

Este quinto género muestra dos particularidades importantes en su instanciación. En primer lugar, constituye la continuación del *trabajo de los estudiantes* iniciado en la Clase 7 (Cuadro 20). En la lección 8, se desarrollan las etapas de 3. *Trabajo de mesa* y 4. *Revisión*, que quedaron pendientes el día anterior. En segundo lugar, el género se extiende toda la sesión, es decir, la clase 8 consistió únicamente en la realización del género. Además, se instancian una fase adicional de *instrucciones* (Cuadro 21. Género Trabajo de los estudiantes 5. Clases de literatura. Cuadro 21. 00:00 – 01:33), dos etapas de *organización* (Cuadro 21. 01:33 – 03:04; 03:58 – 04:39) y un *recuento* (Cuadro 21. 34:13 – 35:08).

En las *instrucciones* (Cuadro 21. 00:00 – 01:33), la docente indica a los estudiantes que deben trabajar en la práctica sobre el texto literario “La Calera” que copiaron el día anterior. Los alumnos que no asistieron este día deberán tomar fotografías con su celular a la práctica de algún compañero y copiarla en su cuaderno. Esta etapa cumple una función discursiva principalmente *textual anafórica*, ya que remite al género precedente y retoma los lineamientos previos antes de continuar su instanciación.

En esta etapa, la *oralidad* y los gestos son los *modos* semióticos predominantes. Cumplen una función *representacional*, ya que señalan la continuación del procedimiento previo y los lineamientos específicos según la presencia o ausencia de los estudiantes. La *imagen* como modo se evidencia en las fotografías de las prácticas escritas. Como *medios*, destacan la *interacción cara a cara* mediante la cual se instancia la *oralidad* y los *celulares* de los estudiantes a través de los que se captura la imagen.

Esta etapa de *instrucciones* se consideró adicional y no parte inherente del género, debido a que este constituye el seguimiento de la interacción iniciada el día anterior. Las *instrucciones* son necesarias discursivamente, para referir al procedimiento desplegado en la clase previa y *enmarcar* (Kress, 2010) el género en la sesión en la que continúa. Sin embargo, no anticipan los lineamientos de un procedimiento que los estudiantes ya conocen. En otras palabras, su función es predominantemente textual, no representacional.

En el *trabajo de mesa* (Cuadro 21. 01:33 – 43:57), los alumnos se encargan de copiar la práctica o resolver los ejercicios de manera individual en su cuaderno. Esta etapa es la que requiere mayor tiempo y se prolonga por el resto de la clase hasta que suena el timbre del receso. Su función es principalmente *textual catafórica* y *representacional*, ya que reconstruye el texto literario a través de la interpretación individual de cada alumno. El *modo* semiótico predominante es la *escritura* y cumple una función *representacional*, la cual instancia el análisis del texto desde la perspectiva de la audiencia, y, por lo tanto, lo resignifica. Los *cuadernos* de los estudiantes constituyen el *medio de producción semiótica*.

Simultáneamente al *trabajo de mesa*, se instancian dos etapas de *organización*. En la primera (Cuadro 21. 01:33 – 03:02), la docente busca las fotocopias del texto literario en su escritorio y las entrega a los estudiantes que no se presentaron el día anterior y no leyeron el cuento. Esta fase cumple una función *textual*, pues entrega los medios necesarios para el procedimiento, por lo que garantiza su ejecución por parte de los estudiantes que estuvieron ausentes.

En la segunda fase de *organización* (Cuadro 21. 03:58 – 04:39), la profesora entrega los exámenes a los alumnos que todavía no los han recibido y atiende sus dudas respecto de la

calificación y las evaluaciones. Esta etapa cumple una función *textual*, porque brinda continuidad a los procesos evaluación como actividad regular en el registro pedagógico.

En las dos organizaciones, predominan como *modos* los *gestos*, *movimientos corporales* y el *desplazamiento*, mediante los cuales la docente reparte los documentos a los alumnos. Como *medios*, destacan la *interacción cara a cara*, *el espacio de clase*, *las fotocopias de los textos literarios* y *evaluaciones*.

En el lapso 34:23 – 35:08 (Cuadro 21), toma lugar la etapa del *recuento*. Para concluir la práctica, el estudiante M pregunta en voz alta a sus compañeros cuáles son los rasgos fonéticos del español de Costa Rica, los cuales estudiaron en la clase 4, pero que él no recuerda. A propósito de la consulta, mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), la docente pregunta en voz alta al grupo de estudiantes por los rasgos vistos, los alumnos responden en coro enumerando las diversas características y esta evalúa sus respuestas.

Según se describe, el *recuento* cumple con una función *textual anafórica y representacional*, pues remite al discurso elaborado en una interacción previa y lo relaciona con el contenido instanciado actualmente, en la representación de los significados de la práctica. No obstante, esta no es una fase diseñada por la docente, sino que surge de las circunstancias de clase, debido a la interacción entre los estudiantes y el trabajo que solicitan los ítemes de la práctica. En el *recuento*, *la oralidad* estaca como el modo predominante. Esta cumple una función representacional, ya que reelabora verbalmente el discurso en función de los significados que requiere la etapa genérica actual. Recupera el contenido discursivo previo a partir de las intervenciones de los participantes.

La cuarta fase de *revisión* inicia en 21:06 y se extiende hasta 43:57. Esta no se desarrolla de forma general para todos los alumnos ni durante todo este periodo; sino de manera *individual*, en segmentos específicos, para ciertos estudiantes que han avanzado o terminado la práctica. En esta dinámica, los alumnos se acercan a la profesora o la llaman a su pupitre, esta verifica su trabajo, solicita correcciones de ser necesario o da por terminada la práctica y firma los cuadernos.

Al igual que en el género anterior (Cuadro 20), la *revisión* cumple una función discursiva *textual anafórica y representacional*, pues evalúa la ejecución del procedimiento anterior y

valora el producto discursivo que dio como resultado. Los *modos* empleados son la *escritura* y *el color*, los cuales cumplen la misma función *representacional e interpersonal* explicada anteriormente.

A diferencia del género previo, aquí se emplea *la oralidad* como modo. Esta cumple una función *representacional* importante, ya que brinda retroalimentación sobre el desarrollo del procedimiento y solicita modificaciones a la representación semiótica de los estudiantes de ser necesario. Además, cumple una función interpersonal relevante, pues sitúa a la docente en una posición de autoridad epistémica, desde la cual ella puede aprobar o no los significados construidos. Los *medios* empleados son la *interacción cara a cara* y los *cuadernos de los estudiantes*.

La individualidad de las revisiones explica el gran número de estas – 8 fases en total –, el hecho de que ocurran de forma intermitente a lo largo del periodo y simultáneamente a la fase 3. *Trabajo de mesa* de otros estudiantes. La resolución de la práctica ocurre de manera individual, por lo que la revisión se realiza de la misma manera para cada estudiante.

15.4.2.2. Género: Lectura en conjunto

Estructura prototípica: 1. Instrucciones 2. Organización 3. Lectura grupal 4. Valoración personal.

Clase 1: ocurre un único género de *lectura en conjunto*, para la ATA **lectura del cuento Aire frío**, el cual cuenta con las siguientes etapas (Cuadro 22):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
14:53	Lectura del cuento Aire frío	Lectura en conjunto	Instrucciones
15:03			Organización
16:02			Anticipación 1
16:11			Lectura grupal
17:07			Lectura grupal / Recuento
17:23			Lectura grupal
43:58			Lectura grupal
44:13			Anticipación 2

Cuadro 22. Género Lectura en conjunto 1. Clases de literatura.

Este primer género cumple con la estructura prototípica, sin embargo, muestra dos etapas adicionales de *anticipación* (Cuadro 22. 16:02 – 16:11; 44:13 – 44:20) y un *recuento* (Cuadro 22. 17:07 – 17:23).

En las *instrucciones* (Cuadro 22. 14:53 – 15:03), la docente indica que entregará las fotocopias del texto literario para iniciar la lectura. Esta se realizará en parejas y cada una de ellas contará con un juego de fotocopias. Aquí, la *oralidad* es modo semiótico dominante y cumple una función *representacional*, pues se emplea para definir el procedimiento y la secuencia de pasos por desarrollar en el núcleo del género. Como *medios* se emplean la *interacción cara a cara* y *las fotocopias del texto*, a las que alude la docente oralmente y sostiene en sus manos.

En la *organización* (Cuadro 22. 15:03 – 16:02), la profesora reparte los textos a los estudiantes. La fase cumple una función *textual catafórica*, ya que prepara las condiciones semióticas para la ejecución del procedimiento en las etapas genéricas posteriores. El *desplazamiento* constituye el modo semiótico principal y cumple una función *textual*, ya que establece relaciones de *cohesión* entre los miembros de la audiencia y unidad discursiva semiótica, al género al proporcionar los recursos de representación. Los *medios* semióticos son *el espacio del aula* y *las fotocopias del texto*.

En la primera *anticipación* (Cuadro 22. 16:02 – 16:11), la profesora señala las instrucciones para efectuar una actividad con diccionarios tras finalizar la lectura del texto. Solicita a los alumnos que subrayen el vocabulario que desconocen conforme leen para luego buscar su definición. Esta fase cumple una función *textual catafórica*, ya que prevé actividades que se desarrollarán luego en esta misma sesión, en un género distinto. De esta forma, constituye un mecanismo cohesivo que vincula los distintos discursos y géneros empleados en las clases y, por tanto, los cohesiona.

El *modo* predominante en esta fase es la *oralidad*, la cual cumple una función *representacional*, pues define la interacción futura para la audiencia y establece las pautas para su ejecución. Si bien la docente carga las *fotocopias del texto*, estas no se emplean como *medio* en la anticipación, sino en la fase subsecuente de lectura. El *medio* empleado en esta fase es la *interacción cara a cara*.

En la *lectura grupal* (Cuadro 22. 16:11 – 43:58), algunos alumnos leen voluntariamente o por selección de la docente el texto literario en voz alta, mientras los compañeros y la profesora siguen la lectura en sus propias fotocopias. Los modos predominantes son *la escritura, la oralidad y los gestos*, los cuales cumplen funciones *representacionales* distintas: la primera provee el contenido literario explícito a partir del texto, la segunda instancia este último mediante la interpretación verbal de los participantes durante la lectura. Los gestos resignifican tanto la oralidad como el discurso literario, al asociar valores y significados culturales al contenido discursivo mediante la expresión facial de los participantes.

Los *medios semióticos* empleados son la *interacción cara a cara* y *las fotocopias del texto*, las cuales se emplean como un guión que permite a los estudiantes seguir la lectura. En ese sentido, las fotocopias se *transforman* (Kress, 2010): pasan de ser un instrumento material en la lectura del texto y se convierten en un recurso semiótico para recrear el discurso literario en el contexto de clase.

Durante la *lectura grupal*, se desarrolla un *recuento* (Cuadro 22. 17:07 – 17:23), en el que la docente interrumpe la lectura de una estudiante para relacionar los temas que sugiere el texto con los miedos que escribieron los alumnos en género *trabajo de los estudiantes*, en la ATA *La pared de los miedos* (Cuadro 17). Este *recuento* cumple una función discursiva *textual*

anafórica y representacional, puesto que remite al discurso elaborado en una interacción previa, y formula significados a partir de las conexiones entre este y contenido instanciado.

El modo predominante en esta fase es la *oralidad*, la cual cumple una función *textual anafórica y representacional*, ya que enlaza los discursos y define la pertinencia de el primer género en el segundo. El medio empleado es la *interacción cara a cara*. Las fotocopias del texto literario no funcionan como medios en esta fase, pues no se emplean para vincular el contenido discursivo. Su presencia se explica, debido a que el *recuento* se inserta en la fase de *lectura grupal*, donde sí se utilizan para leer el texto.

El timbre del receso suena durante la *lectura grupal* e interrumpe el género en esta etapa. Aquí, ocurre la segunda *anticipación* (Cuadro 22. 44:13), en donde la profesora indica a los estudiantes que continuarán la actividad al día siguiente y les pide que le devuelvan las fotocopias del texto literario, con el propósito de garantizar que todos cuenten con el texto. Esta fase cumple una *función textual catafórica*, pues señala la continuación del género en una sesión posterior y anticipa la realización del discurso en la lección subsecuente. Así, funciona como una estrategia cohesiva que vincula la realización del mismo género en dos sesiones distintas y establece relaciones de coherencia entre los dos lapsos diferentes de instanciación.

De nuevo aquí, el *modo* predominante es la *oralidad*. Este cumple una función *representacional*, ya que indica el procedimiento por seguir y construye el vínculo entre el género actual y la clase siguiente. Como *medios semióticos* se emplean la *interacción cara a cara* y *las fotocopias del texto*, las cuales recoge la docente para retomar posteriormente la representación del discurso.

Clase 2: ocurre un único género de *lectura en conjunto*, para la ATA **Lectura del cuento Aire frío** y despliega las siguientes etapas (Cuadro 23):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:00	Lectura del cuento Aire frío	Lectura en conjunto	Organización
01:07			Instrucciones
01:18			Lectura grupal
08:44			Recuento
11:54			Valoración personal

Cuadro 23. Género Lectura en conjunto 2. Clases de literatura.

Este segundo género constituye la continuación del iniciado en la sesión anterior. Aquí, se retoma la etapa de 3. *Lectura grupal*, la cual se interrumpió en la clase 1 por el timbre de receso. Además, se instancia la última fase 4. *Valoración personal* (Cuadro 23. 11:54 – 12:22). Como etapas adicionales, se realizan una *organización* (Cuadro 23. 00:00 – 01:07), *instrucciones* (Cuadro 23. 01:07 – 01:18) y *recuento* (Cuadro 23. 08:44 – 11:54).

La primera particularidad en este género es que invierte el orden prototípico de las dos primeras fases. Así, la *organización* se instancia previamente a las *instrucciones*. En la primera (Cuadro 23. 00:00 – 01:07), la profesora reparte las fotocopias del texto literario a los estudiantes. En la segunda (Cuadro 23. 01:07 – 01:18), indica que finalizarán la lectura del texto iniciada en la clase previa.

Las etapas de *instrucciones* y *organización* se consideraron como interacciones adicionales y no parte inherente del género, debido a que su instanciación es el seguimiento de la iniciada el día anterior. Discursivamente, las *instrucciones* funcionan como un *marco* (Kress, 2010) que refiere anafóricamente al procedimiento desplegado en la clase previa y retoma el género en la sesión en la que continúa. Por su parte, la *organización* devuelve los recursos semióticos empleados para continuar la instanciación del discurso.

Ambas funciones son predominantemente *textuales*; ya que vinculan la realización actual del género con su instanciación previa y proveen las condiciones semióticas necesarias para su continuación. No cumplen una función *representacional* tan pertinente, pues no señalan lineamientos de un procedimiento que ya conocen los estudiantes.

En la *lectura grupal* (Cuadro 23. 16:11 – 43:58), los alumnos leen voluntariamente o por selección de la docente el texto literario en voz alta, mientras el resto de estudiantes y la

profesora siguen la lectura en sus propias fotocopias. Los modos predominantes son *la escritura, la oralidad y los gestos*. Los tres cumplen funciones principalmente *representacionales*: la primera provee el contenido literario por instanciar; la segunda reformula el discurso literario a través de la interpretación de lectura que realizan los participantes del género. Los gestos resignifican tanto la oralidad como el contenido discursivo, al asociar significados y valores culturales mediante la expresión facial de los participantes. Los *medios semióticos* empleados son la *interacción cara a cara* y *las fotocopias del texto*.

Al finalizar la lectura grupal, ocurre la fase del *recuento* (Cuadro 23. 08:44 – 11:54). Aquí, la docente solicita a un estudiante que explique el argumento del texto en voz alta, pues dos compañeros no asistieron el día anterior y no lo comprenden. Esta fase cumple una función discursiva *metatextual*, ya reelabora el discurso literario según la experiencia de lectura y las necesidades de representación de la audiencia. La *oralidad* es modo semiótico predominante. Esta cumple una función *representacional y textual anafórica*, pues remite al contenido discursivo anterior y lo reconstruye en la etapa genérica actual, en función de los significados requeridos por los participantes del género. El medio empleado es la *interacción cara a cara*.

En la fase de *valoración personal* (Cuadro 23. 11:54 – 12:22), la docente explora las opiniones de los estudiantes sobre el texto. La etapa se instancia mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 198), donde la profesora solicita, oralmente, la impresión afectiva del texto literario a los alumnos; estos explican de manera oral y gestual los significados creados y luego la docente responde, gestualmente, a la reacción afectiva de los estudiantes.

La fase cumple una función *representacional* particular, ya que reelabora el discurso literario desde la experiencia de la audiencia y sus interpretaciones subjetivas sobre el contenido tras finalizar el proceso de lectura. *Interpersonalmente*, confiere mayor agentividad a los alumnos, quienes expresan su evaluación personal sobre el texto y estados afectivos sobre el discurso literario, a partir de los cuales reelaboran los significados propuestos.

Los *modos* predominantes son la *oralidad y los gestos*, los cuales cumplen funciones *representacionales distintas*. La primera reconstruye el texto literario desde la perspectiva de

los participantes, a modo de una interpretación subjetiva sobre el contenido *literal*. Los segundos asocian cargas afectivas a esta valoración oral, mediante gestos asociados con los significados que se comunican. Ambos modos se ensamblan en la *interacción cara a cara* como *medio semiótico*.

Esta inversión en la agentividad de los participantes se debe a la elaboración discursiva requerida en la *valoración*. El foco de la fase son los significados elaborados por la audiencia, por lo que prioriza la reinterpretación semiótica de los alumnos durante la lectura. Como resultado, el ensamble de *modos (oralidad y gestos)*, el *medio (cara a cara)* y *el tipo de discurso instanciado (interpretación literaria)* evidencian mayor igualdad en las relaciones de los participantes y, por lo tanto, la representación semiótica se vuelve jerárquicamente más simétrica.

En contraste, las demás fases del género legitiman la posición de autoridad de la profesora, desde la cual esta dirige la actuación de la audiencia y ejecución de los procedimientos. Por este motivo, respecto de la función interpersonal, los modos y medios semióticos sirven a la agentividad de la docente, y relegan la intervención y representación semiótica de los alumnos.

Clase 7: ocurre un único género de lectura en conjunto para la ATA Lectura del cuento La Calera, el cual despliega las siguientes etapas (Cuadro 24. Ver sombreado y negrita):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:00	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	Período liminal/ Resolver luego 1
02:18			Instrucciones
02:32			Recuento
02:42			Organización 1
04:05	Información sobre el autor	Exposición docente	Conocimientos previos
04:23			Presentación del contenido
04:50			Síntesis
05:05	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	Organización 2
06:14			Lectura grupal/ Resolver luego 1
22:58			Valoración personal

Cuadro 24. Género Lectura en conjunto 3. Clases de literatura

El tercer género cumple con la estructura prototípica. Muestra como etapas adicionales un *recuento* (Cuadro 24. 02:32 – 02:42), una fase de *resolver luego* que se instancia en dos segmentos diferentes (Cuadro 24. 00:00 – 02:18; 06:14 – 22:58) y dos fases de *organización* distintas. Estas últimas se realizan en dos periodos (Cuadro 24. 02:42 - 04:05; 05:05 - 06:14) y se encuentran separadas por un género intercalado de *exposición docente* (Cuadro 24. 04:05 – 05:24).

El género inicia con un *periodo liminal* (Lemke, 1998), el cual se explica debido a la fase de *resolver luego* (Cuadro 24. 00:00 – 02:18) instanciada simultáneamente. En esta última, la docente escribe en la pizarra "*Rasgos fonéticos, Costarriqueñismos*", mientras los alumnos dialogan entre ellos. Por lo tanto, se pierde el foco de atención a clase y esta se divide, temporalmente, en conversaciones y actividades privadas entre los estudiantes. En el *resolver luego*, la escritura es el modo escrito predominante y cumple una función representacional, ya que anticipa para la audiencia los contenidos discursivos que se abordarán posteriormente con las actividades del género.

La fase del recuento es bastante breve (Cuadro 24. 02:32 – 02:42). En ella, la docente menciona el trabajo de clase realizado en la sesión anterior (Clase 6. Visita del peruano) e indica a los estudiantes que revisará los elementos fonéticos y léxicos que extrajeron de la entrevista con el extranjero. Este recuento cumple una función discursiva textual anafórica, pues que remite al discurso elaborado en una interacción previa y anticipa la realización un género posterior con base en los significados creados en aquella. El modo predominante es

la oralidad, la cual desarrolla una función textual, ya que enlaza conceptualmente ambas interacciones y prevé la secuencia de acciones por desarrollar en el otro género. El medio semiótico empleado es la interacción cara a cara.

El primer periodo de *organización 1* (Cuadro 24. 02:42 - 04:05) se emplea para entregar a los estudiantes el texto literario. Aquí, el desplazamiento figura como modo principal. Este cumple una función textual, ya que prepara las condiciones de representación en coherencia con las etapas subsecuentes del género y provee los medios semióticos para crear los significados. El medio semiótico utilizado es el espacio del aula.

La segunda *organización 2* (Cuadro 24. 05:05 - 06:14) se utiliza para distribuir turnos de habla a los alumnos con el fin de leer el texto literario. Puesto que este último cuenta con muchos diálogos, la docente asigna distintos personajes a los estudiantes para que los interpreten según se desarrolla la historia. Interpersonalmente, la etapa determina nuevas relaciones entre los participantes según el texto literario y con el objetivo de instanciarlo en clase. El modo predominante es la oralidad, la cual cumple una función representacional, pues redefine la identidad de los estudiantes en función del argumento literario. Esta se realiza en la interacción cara a cara como medio semiótico.

En la *lectura grupal* (Cuadro 24. 06:14 – 22:58), los alumnos leen el texto literario en voz alta según los personajes asignados, mientras el resto de estudiantes y la docente siguen la lectura en sus propias fotocopias. Esta última interviene cuando los alumnos se distraen o confunden sus turnos de habla, con el propósito de reorientar la lectura. Esta etapa cumple una función *representacional*, ya que actualiza los significados del texto literario mediante la interpretación de lectura de los alumnos.

En esta fase, los modos predominantes son la *escritura, la oralidad y los gestos*, los cuales cumplen funciones principalmente *representacionales*. La primera provee el contenido literario por instanciar; la segunda reinterpreta el texto a través de las intervenciones verbales durante la lectura. Por último, *los gestos* resignifican el discurso oral y el literario, al asociar significados y valores culturales mediante la expresión facial de los participantes. Los medios semióticos empleados son la interacción cara a cara y las fotocopias del texto.

Los medios semióticos empleados son la *interacción cara a cara* y *las fotocopias del texto*. Estas últimas se emplean como un guión que permite a los alumnos intervenir según su personaje y turno. Por este motivo, se transforman (Kress, 2010): no solamente dirigen la lectura, sino que permiten recrear el discurso literario en el contexto de clase.

Durante la lectura, se desarrolla el segundo lapso del *resolver luego* (Cuadro 24. 06:14 – 22:58), en el que la docente continúa escribiendo los ítemes de una práctica para analizar el texto literario, mientras los estudiantes siguen leyendo en voz alta. Las anotaciones de la docente no interfieren la lectura, sino que esta escribe en silencio mientras los alumnos representan verbalmente el texto según los turnos y personajes acordados.

El *resolver luego* despliega una función discursiva catafórica y representacional, pues anticipa la realización de procedimientos de análisis literario en una fase subsecuente del género. También, especifica a través de los ítemes de la práctica la elaboración discursiva que exige la actividad posterior.

La *oralidad* como modo se instancia en la semiosis de los estudiantes, quienes recrean verbalmente el texto literario; sin embargo, está ausente de la actuación de la profesora, quien emplea la escritura como el modo semiótico principal. El modo escrito cumple una función *representacional*, ya que define para la audiencia los puntos específicos de análisis del texto. Con ello, limita los aspectos discursivos por abordar durante la resolución de la práctica y las posibilidades de interpretación semiótica. La pizarra funciona como medio semiótico de producción y distribución, pues se emplea para fijar la escritura y difundirla al grupo de alumnos.

Al terminar de leer, se instancia la etapa de *valoración personal* (Cuadro 24. 22:58 – 23:40), en la que profesora consulta a los estudiantes por su opinión sobre el texto y estos comentan en voz alta sus impresiones. Al igual que en la *valoración* anterior (Cuadro 23), esta etapa cumple una función predominantemente *representacional*, pues realiza la interpretación semiótica del discurso literario por parte de la audiencia tras concluir el proceso de lectura. *Interpersonalmente*, la etapa reestructura las relaciones entre los participantes del género, de modo que la docente cede su lugar como moderadora y diseñadora, y los estudiantes asumen la agentividad semiótica.

En la *valoración*, la experiencia de lectura se representa mediante *la oralidad y los gestos* como *modos*, los cuales se ensamblan en un *diálogo tripartito* (Lemke, 198) entre docente y estudiantes. Estos modos cumplen una función predominantemente *representacional*, ya que reconstruyen subjetivamente el contenido literario desde la perspectiva de la audiencia. Como *medio semiótico* se emplea la *interacción cara a cara*.

La profesora no terminó de escribir todos los ejercicios de la práctica de análisis del texto durante este género de "lectura grupal". Como se analizó anteriormente, ocurre un tercer lapso de *resolver luego* (Cuadro 24. 23:47 – 25:37) en el género de *trabajo de los estudiantes* (Cuadro 20), en donde finaliza de anotar las preguntas de la práctica en la pizarra.

15.4.2.3. Género: Exposición docente

Estructura prototípica: 1. Conocimientos previos 2. Presentación del contenido 3. Síntesis

Clase 1: Ocurren dos géneros de *exposición docente*. El primero se instancia para la ATA **Pared de los miedos** y desarrolla únicamente la etapa nuclear *presentación del contenido* (Cuadro 25. Ver negrita).

Tiempo	ATA	Género	Etapas
05:30	Pared de los miedos	Trabajo de los estudiantes 1/ Exposición docente 1	Trabajo de mesa / Presentación del contenido

Cuadro 25. Género Exposición docente 1. Clases de literatura.

Como se observa en el Cuadro 25, este género ocurre de manera simultánea al *trabajo de los estudiantes*, en la fase de *trabajo de mesa* (Cuadro 25. 05:30 – 05:45). Su simultaneidad se explica debido al discurso representado y al número de participantes en la interacción. Mientras los alumnos resuelven las actividades de la ATA “la pared de los miedos”, una estudiante consulta a la profesora por la distinción entre *si no* y *sino*, a propósito de unas anotaciones sobre el tema, de una clase anterior, escritas en la pizarra. Como resultado, la docente aclara la información a la alumna, mientras los demás interactúan en el primer género.

La presencia únicamente de la etapa nuclear se debe al carácter circunstancial de la interacción, el cual explica además la duración tan corta del género (15 segundos). La *presentación del contenido* surge en respuesta a una pregunta concreta de la estudiante, como resultado de su curiosidad por los apuntes de la clase previa. Este no es un contenido curricular exigido por el plan de estudios de octavo año, por lo que la docente no requiere introducir los contenidos y sintetizarlos para todo el grupo. Así, procede a aclarar la duda exclusivamente a la alumna que solicita la explicación.

En la fase de *presentación del contenido* (Cuadro 25. 05:30 – 05:45), la docente aclara la distinción entre ambas expresiones, para lo cual establece un contraste oral entre la conjunción y el condicional, y refiere simultáneamente los ejemplos escritos en la pizarra. Esta etapa cumple una función representacional, puesto que caracteriza ambos fenómenos

gramaticales y los define científicamente como entidades semióticas. Los modos semióticos predominantes son *la oralidad, los gestos, los movimientos corporales y la escritura*, los cuales desempeñan funciones *representacionales y textuales* distintas.

La *oralidad* aclara la distinción teórica entre los términos, para lo cual construye una caracterización discursiva de ambas estructuras. *Los gestos y movimientos corporales* refieren deícticamente al texto escrito en la pizarra de manera simultánea a la explicación oral. Así, vinculan textualmente los significados escritos con el discurso verbal que los modela. *La escritura* provee el contenido discursivo de la clase anterior, que funciona como detonante para la interacción y a partir del cual se modela la descripción oral y accional del fenómeno para la estudiante. La *oralidad* y *los gestos* se instancian mediante la *interacción cara a cara* como *medio semiótico*, los *movimientos* en el *cuerpo* de la docente y *la escritura* en el *pizarrón*.

El **segundo** género ocurre en la ATA **Información sobre el autor**. No cumple con la estructura prototípica, pues carece de una etapa de *síntesis*, no obstante, despliega el resto de las etapas (Cuadro 26):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
08:33	Información sobre el autor	Exposición docente 2	Conocimientos previos
09:25			Presentación del contenido

Cuadro 26. Género Exposición docente 2. Clases de literatura.

En la fase de *conocimientos previos* (Cuadro 26. 08:33 – 09:25), mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), la docente pregunta a los estudiantes por información sobre el H.P Lovecraft y los alumnos responden con datos sobre el autor o realizan preguntas sobre este. Esta etapa cumple una función *catafórica representacional*, ya que extrae el conocimiento sobre el autor del texto que domina la audiencia, según el cual modela una representación inicial de este último como entidad discursiva.

Los modos predominantes son la *oralidad* y *los gestos*, los cuales desempeñan funciones *representacionales* distintas. La primera caracteriza epistémicamente la identidad del sujeto, de acuerdo con las intervenciones verbales de los participantes. Los segundos suman matices afectivos y epistémicos a la construcción oral, a través de las expresiones faciales

con las que se describe al autor o consultan sobre este. Ambos se instancian en la *interacción cara cara* como *medio semiótico*.

En la *presentación del contenido*, (Cuadro 26. 09:25 – 14:53), la profesora se desplaza al frente del aula y explica algunos datos sobre la vida de H.P. Lovecraft, los cuales escriben los estudiantes en sus cuadernos. Para ello, cuenta con una biografía del autor preparada por ella misma, desde donde lee la información y expone progresivamente los datos a los estudiantes. En esta etapa, la docente no emplea la estructura de *diálogo tripartito* para construir entidad semiótica junto con los alumnos, sino que modela el contenido principalmente de forma magistral.

La función de esta etapa es *representacional*, pues reconstruye la entidad semiótica elaborada en la fase anterior mediante una exposición detallada de los rasgos más significativos que la caracterizan. Los modos predominantes son la *oralidad*, *gestos* y *escritura*, los *movimientos corporales* y el *desplazamiento*. Los tres primeros desempeñan funciones *representacionales*; los dos últimos establecen vínculos *interpersonales* entre los participantes de la interacción.

La oralidad y *los gestos* se emplean por parte de la docente, para definir la identidad histórica del autor y construir el discurso científico acerca de su vida como creador literario. La escritura provee la información sobre la identidad del sujeto a partir del cual se realiza la explicación oral. Por parte de los estudiantes, se emplea para fijar la caracterización provista en forma de una versión definitiva sobre el sujeto y sus datos biográficos pertinentes.

Los *movimientos corporales* y el *desplazamiento* acercan a todos los participantes durante la exposición del contenido, a través del recorrido constante de la profesora por el espacio del aula y a través de los alumnos. Como resultado, confiere unidad semiótica a los miembros la audiencia – los define a todos como parte de la representación del discurso – y establece equidad en la agentividad semiótica. La *oralidad* y *gestos* se instancian en la *interacción cara cara* como *medio semiótico*; la *escritura* en los cuadernos de los estudiantes. Los *movimientos corporales* se instancian en el cuerpo de la docente y el *desplazamiento* en el espacio del aula.

La carencia de una etapa de *síntesis* en el género se explica debido a la forma en que desarrolla la segunda fase. En primer lugar, la profesora explica en voz alta a los estudiantes los datos sobre el autor. Luego, pregunta por la información recién señalada y los alumnos contestan reformulando en sus propias palabras los datos que acaban de escuchar. Así, la docente expone, y los alumnos responden y sintetizan. Al final de cada intervención, la docente evalúa la respuesta de los estudiantes y la complementa, en caso de que la considere insuficiente.

En términos discursivos, la fase de *presentación del contenido* emplea estrategias discursivas que resumen la información a lo interno del género, aunque no exista una fase de *síntesis* propiamente dicha. Esta etapa instancia el discurso al tiempo que refiere anafóricamente a este, lo resume y evalúa, mediante el *diálogo tripartito* (Lemke, 1990). Así, permite *sintetizar* la información explicada, al mismo tiempo que *exponerla*.

Clase 3: ocurre un único género de *Exposición docente*, para la ATA **Definición del género cuento**. Este despliega las siguientes etapas (Cuadro 27. Ver sombreado y negrita):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:23	Confección de panfleto 1	Trabajo de los estudiantes 1	Instrucciones 1
00:42			Demostración
01:06			Organización
05:57			Resolver luego
07:42	Definición del género cuento	Exposición docente	Conocimientos previos
08:10			Presentación del contenido

Cuadro 27. Género Exposición docente 3. Clases de literatura.

En primer lugar, la instanciación de este género debe explicarse en relación con la interacción que lo precede: *trabajo de los estudiantes 1* (Cuadro 27). En esta última, en la fase de *resolver luego*, la docente consulta a los estudiantes por la noción de “género literario” mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990). Los alumnos responden con términos aproximados, pero inexactos, por ejemplo: “terror”, “ciencia ficción”, “prosa”, “lúgubre”, “misterio” (Cuadro 27. 07:41 – 08:02). Como resultado, toma lugar el género de *exposición*, mediante el cual la docente construye las características del *cuento* en respuesta al desconocimiento de los alumnos.

La etapa anterior corresponde a la fase de *conocimientos previos*. Cumple una función *representacional*, ya explora las concepciones previas de la audiencia acerca del género literario y modela el contenido inicial sobre el cuento como entidad discursiva. Los modos predominantes son la *oralidad* y los *gestos*, los cuales desempeñan funciones *representacionales* distintas. La primera instancia las aproximaciones subjetivas de los participantes, con las cuales construye una primera modelación epistémica del fenómeno. Los segundos amplían el contenido oral a través de las expresiones faciales de la audiencia, que dan cuenta de su grado de familiaridad con el género descrito. Ambos se instancian en la *interacción cara a cara* como *medio semiótico*.

En la fase de *presentación del contenido* (Cuadro 27. 08:10 – 12:15), mediante un nuevo *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), la docente efectúa preguntas más detalladas sobre las características del cuento, los alumnos contestan y esta brinda una retroalimentación oral y gestual, con el cual conduce a los alumnos a los rasgos correctos. Simultáneamente, se desplaza y escribe en la pizarra las características sobre el cuento de forma sintética, conforme las construye con los estudiantes.

La *presentación del contenido* cumple una función *representacional*, ya que retoma la conceptualización sobre el género literario realizada por la audiencia en la etapa anterior y la reelabora según las necesidades de representación de esta última. En esta fase, la *oralidad*, *gestos*, *escritura*, *movimientos corporales* y *desplazamiento* destacan como los modos principales. Los tres primeros cumplen funciones predominantemente *representacionales*; los dos últimos establecen los vínculos *textuales* entre los tres anteriores.

La *oralidad* construye verbalmente la noción de cuento a través del intercambio de preguntas y respuestas, que sugiere progresivamente los rasgos que lo caracterizan. Los *gestos* significan la caracterización de forma cultural y subjetiva, mediante las expresiones faciales de la audiencia asociadas con el contenido discursivo y según la expresión facial de la profesora muestre aprobación o reprobación hacia las características del cuento que proponen los estudiantes.

La *escritura* fija de manera sintética en la pizarra las características elaboradas previamente durante el diálogo, en forma de una lista de rasgos constituyentes del género cuento. Para

ello, recurre al *desplazamiento*, que conduce a la audiencia hacia los segmentos del pizarrón donde se resume el contenido discursivo. Aquí, los movimientos corporales redactan puntos de información específicos, que sintetizan la información teórica en concordancia con la explicación verbal. La *oralidad y los gestos* emplean la *interacción cara a cara* como *medio semiótico*. La escritura utiliza la pizarra como *medio de producción y distribución*, donde se fijan y divulgan los significados.

De acuerdo con estas metafunciones, la fase de *resolver luego* del *trabajo de los estudiantes 1*, pasa de emplearse para *dar las instrucciones* y se convierte en una actividad para *definir* el género literario. Se emplea dentro de la *exposición docente* como un recurso discursivo, mediante el cual la profesora construye parte de la interpretación del texto con los estudiantes – la noción del género y las características del cuento – Así, verifica sus conocimientos discursivos y los complementa, en caso de que la respuesta a sus preguntas no se considere suficiente o adecuada.

En relación con el género *trabajo de los estudiantes 1* que lo enmarca, la *exposición docente* cumple una función discursiva *metatextual*, pues aclara parte del contenido discursivo que solicita la primera interacción. Para confeccionar el panfleto sobre el texto literario, es necesario que la audiencia domine conceptualmente la noción de "cuento", la cual debe desarrollar en el panfleto. La *exposición docente* modela el contenido en función del género previo y prepara las condiciones discursivas para ejecutar el procedimiento que este requiere.

Según se describe, la instanciación de la Exposición docente no fue diseñada como tal por la docente, sino que surge de la interacción de clase, ante un vacío conceptual en los conocimientos de los alumnos y con el objetivo de suplirlo. Es decir, el género es resultado de las circunstancias del registro en que se inserta, producto de una brecha entre el dominio discursivo de la audiencia y el procedimiento que solicita. Por este motivo, no cumple con la estructura prototípica y carece una etapa de síntesis. Apenas se aclara la noción conceptual, la docente retoma el género anterior (*trabajo de los estudiantes 1*) y continúa explicando el procedimiento previo (*resolver luego*).

Clase 7: ocurre un único género de *Exposición docente* para la ATA **información sobre el autor**, que cumple con las siguientes etapas (Cuadro 28. Ver sombreado y negrita):

Tiempo	ATA	Género	Etapas
00:00	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	Resolver luego 1/ Período liminal
02:18			Instrucciones
02:32			Recuento
02:42			Organización 1
04:05	Información sobre el autor	Exposición docente	Conocimientos previos
04:23			Presentación del contenido
04:50			Síntesis
05:05	Lectura del cuento La Calera 1	Lectura en conjunto 1	Organización 2
06:14			Lectura grupal/ Resolver luego 1
22:58			Valoración personal

Cuadro 28. Género Exposición docente 4. Clases de literatura.

Este género cumple con la estructura prototípica. No obstante, muestra dos particularidades importantes en su instanciación. En primer lugar, en comparación con otros géneros de este tipo, instancia las tres etapas en un lapso muy breve de 45 segundos. Estas fases son plenamente identificables y cumplen sus funciones prototípicas, pese a la corta duración dentro del género.

En segundo lugar, el género se encuentra incrustado en medio de la “lectura en conjunto 1” en el lapso (Cuadro 28. 04:05 – 05:24), entre las etapas de “organización 1 y 2”. Esta ubicación intercalada le confiere un carácter espontáneo, incluso imprevisto. Se debe a que la docente olvidó indicar a los estudiantes el autor del texto previamente a la lectura, por lo que procede a explicar sus datos para contextualizar la instanciación. En consecuencia, el género *exposición docente* parece no haber sido diseñado por la profesora, sino el resultado de la futura realización de la *lectura en conjunto*.

El carácter circunstancial del género se evidencia además en que, a diferencia de esta misma interacción en la clase 1 (Cuadro 26Cuadro 25), la identidad del autor se construye aquí con menor detalle discursivo. En la clase 1, la docente expone gran cantidad de información sobre el sujeto e incluso preparó un material de apoyo en el cual se basa durante la *exposición* – la biografía sobre H.P Lovecraft –. En contraste, en este género, la explicación de los datos, además de incidental, es menos detallada y extensa. Se limita a puntualizar el nombre y nacionalidad del autor del texto – Carlos Salazar Herrera, costarricense –

Si bien parece "haber olvidado" la interacción o "no haberla planeado de manera detallada", la docente no omite la realización del género, debido al propósito *informativo* que lo caracteriza (Martin y Rose, 2008). El contenido discursivo que proporciona es necesario para desarrollar coherentemente *la lectura en conjunto*, pues los datos sobre el autor contribuyen a entender el registro y los espacios físicos del texto. Así, la prioridad es instanciar la *exposición docente*, debido a las relaciones textuales que guarda con la siguiente interacción y con el fin de mantener la coherencia discursiva.

Por otra parte, el carácter imprevisto de la instanciación no parece afectar la estructura del género, el cual despliega sus fases prototípicas. El momento de realización parece menos relevante que el hecho de que cumpla con su propósito discursivo – construir la entidad semiótica – y despliegue su estructura. Esta flexibilidad refuerza la naturaleza abstracta del concepto de *género*, el cual, por lo tanto, puede adquirir distintas realizaciones concretas en diferentes situaciones retóricas y comunicativas (Lemke, 1998)

En la fase de *conocimientos previos* (Cuadro 28. 04:05 – 04:23), mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1998), la profesora consulta a los estudiantes el nombre del cuento, del autor del texto y su nacionalidad, y estos responden con sus conocimientos sobre el tema. Esta fase cumple una función *catafórica representacional*, ya que explora el discurso de la audiencia sobre el texto literario y modela una primera aproximación al autor como entidad discursiva.

Los modos predominantes son la *oralidad* y los *gestos*, los cuales desempeñan funciones *representacional* diferentes. La primera solicita información conceptual sobre el autor y formula una representación de base respecto de su identidad, a través de las respuestas de los estudiantes. Los segundos enriquecen subjetivamente la construcción del sujeto, mediante las expresiones faciales de la docente y la audiencia asociadas con las preguntas. Ambas se instancian en la *interacción cara cara* como *medio semiótico*.

En la *presentación del contenido* (Cuadro 28. 04:23 – 04:50), la docente indica datos sobre el autor a los alumnos y les pide que anoten esta información en sus cuadernos. Además, escribe en la pizarra el nombre de este para asegurar claridad a los estudiantes. La función de esta etapa es *representacional*, ya que construye discursivamente el autor texto y define su identidad mediante una serie de rasgos que lo caracterizan. Los modos predominantes

son la *oralidad*, *los gestos*, *la escritura*, *el desplazamiento* y *los movimientos corporales*. Los tres primeros desempeñan funciones representacionales; los dos últimos enlazan textualmente los tres primeros.

La oralidad construye la entidad mediante la explicación puntual de sus datos. Simultáneamente, los gestos suman matices culturales a la definición, a través expresiones faciales asociadas con el contenido. Por parte de la docente, *la escritura* especifica uno de los rasgos constituyentes de la entidad en la pizarra – el nombre del autor – y establece su representación gráfica. Para ello recurre al *desplazamiento*, con el fin de movilizarse hacia el espacio material de representación. Aquí, los movimientos corporales redactan el nombre del sujeto, que aclara su ortografía para la audiencia y concreta la explicación verbal y gestual.

Por parte de los estudiantes, *la escritura* también fija un perfil escrito del autor del texto, que reinterpreta su caracterización gestual y verbal. Es decir, traduce la información provista y aquella escrita en la pizarra en términos subjetivos, en las anotaciones personales de la audiencia. La oralidad y los gestos se instancian en la *interacción cara cara*; la escritura en *la pizarra y los cuadernos de los estudiantes*.

Finalmente, en la fase de *síntesis* (Cuadro 28. 04:50 – 04:55), mediante un *diálogo tripartito* (Lemke, 1990), la docente pregunta en voz alta a los estudiantes por la nacionalidad del autor, los alumnos responden en coro y la docente aprueba su respuesta. Esta fase cumple una función *representacional*, pues concreta la entidad discursiva elaborada en la fase anterior a partir de una recapitulación de sus rasgos más pertinentes.

Los modos predominantes son la *oralidad* y *los gestos*, los cuales cumplen principalmente una función *representacional*. En la actuación de los estudiantes, *la oralidad* consolida la definición conceptual de la entidad semiótica, al reiterar la caracterización elaborada sobre el autor del texto. Por parte de la docente, los gestos conducen las intervenciones de la audiencia, mediante expresiones faciales que aprueban o reprueban el contenido discursivo.




Interpersonalmente, la etapa confiere cierta agentividad semiótica a los alumnos, quienes sumarizan el fenómeno desde su perspectiva y cierran su elaboración discursiva. No obstante, la fase continúa fortaleciendo la posición de autoridad epistémica de la docente,






quien evalúa el dominio discursivo de la audiencia a través de las preguntas y determina la validez científica de sus intervenciones.






15.5. Transcripciones multimodales






15.5.1. Transcripción Clase 4. Lengua. Género: Trabajo de los estudiantes





15.5.1.1. Instrucciones (00:53 – 02:57)





Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico	
					Interactividad o comunicatividad	Clasificación taxonómica
00:53		Buenos días. Espero que estén – <i>mirada a estudiantes, manos en celular</i> –		Interacción cara a cara, celular	Interactivo	Oralidad y gestos: Directo conminatorio
00:54		Bien – <i>observa reloj</i> –		Interacción cara a cara, celular, reloj	interactivo	Oralidad: Directo conminatorio
					Comunicación	Gestos y mirada: Asertivo confirmativo
00:55		El tema del día de hoy – <i>mirada a pizarra, manos en celular</i> –		Interacción cara a cara, pizarra, celular. Escritura en la pizarra: "El español de Costa Rica"	Comunicación	Asertivo aseverativo





00:56		<p>es el español de Costa Rica</p> <p>– mirada a estudiantes barbilla arriba. manos en celular –</p>		interacción cara a cara, celular	Comunicación	Asertivo aseverativo
00:58		<p>les voy a poner</p> <p>– mirada a estudiantes barbilla arriba. manos en celular –</p>		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Directivo conminatorio
00:59		<p>shhh</p> <p>–gira rostro, mirada a estudiantes barbilla arriba. manos en celular –</p>		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Directivo prohibitivo
01:00		<p>una canción</p> <p>– mirada a estudiantes manos en celular –</p>		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Directivo conminatorio
01:01		<p>– mirada a X. manos en celular –</p>	X: ¿la de...?	interacción cara a cara, celular	Lapso adecuado para la transición	






01:02		<p>no</p> <p>– mirada a X, niega con la cabeza –</p>		<p>interacción cara a cara, celular</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Asertivo distintivo</p>
01:03		<p>les voy a poner una canción y van a anotar todos los rasgos</p> <p>– mirada a estudiantes, manos en celular –</p>	<p>Ruido de fondo de alumnos</p>	<p>interacción cara a cara, celular</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo conminatorio</p>
01:07		<p>– mirada a estudiantes, barbilla arriba, manos en escritorio –</p>	<p>Ruidos de los estudiantes</p>	<p>interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo prohibitivo</p>
01:08		<p>Shhhh</p> <p>– mirada a estudiantes, barbilla arriba, manos en escritorio –</p>	<p>Ruidos de los estudiantes</p>	<p>interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo prohibitivo</p>
01:09		<p>Shhhh</p> <p>– cierra los ojos, barbilla arriba, manos en escritorio –</p>	<p>Ruidos de los estudiantes</p>	<p>interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo prohibitivo</p>





01:10		Shhhh – ojos cerrados, levanta brazo hacia el frente –	Ruidos de los estudiantes	interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo
01:12		– ojos cerrados, baja mano, levanta barbilla –		interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo
01:13		todos los rasgos que ustedes vean que diga que – mirada a estudiantes, barbilla arriba, manos en escritorio –		interacción cara a cara	Interactivo	Directivo conminatorio
01:15		<u>eso</u> es de Costa Rica – mirada a estudiantes, <u>apunta con indice hacia el frente</u> –		interacción cara a cara	Comunicación I	Asertivo descriptivo
01:16		<u>tales</u> palabras de Costa Rica – mirada a estudiantes, <u>apunta con indice hacia el frente</u> –		interacción cara a cara	Comunicación I	Asertivo descriptivo






01:17		– mirada a X, manos en celular –	X: no hay que poner de dónde son, ¿verdad?	interacción cara a cara, celular	Lapso adecuado para la transición	
01:19		no, ¿está loca? – mirada a celular, expresión facial, manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Oralidad y gestos: asertivo distintivo
01:20		algo peor – observa a X, expresión facial, manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Oralidad y gestos: Asertivo distintivo
01:21		La docente en el escritorio, utiliza el celular	Ruidos de los estudiantes.		Prepara condiciones para próxima actividad	






01:23		– mirada y manos en celular –	S: mae, mae, mae, mae, mae, mae		Prepara condiciones para próxima actividad	
01:26		– mirada a S, sonrisa, manos en celular –	Ruidos de los estudiantes.	interacción cara a cara, celular	interactivo	Expresivo positivo asentivo
01:27		– mirada y manos en celular, sonrisa –	Ruidos de los estudiantes		Prepara condiciones para próxima actividad	
01:28		Eduardo – mirada a E, manos en celular –	Ruidos de los estudiantes	Interacción cara a cara, celular	interactivo	Oralidad, gestos, mirada: Directivo conminatorio






01:29		<p>ayúdele usted a Isabella</p> <p>– mirada a l, levanta barbilla y cejas en dirección a l, manos en celular –</p>	Ruidos de los estudiantes	Interacción cara a cara, celular	Interactivo	Oralidad: Directivo conminatorio
01:30		<p>– mirada a l, manos en celular –</p>	Ruidos de los estudiantes	Interacción cara a cara, celular	Interactivo	Gestos y mirada: Asertivo descriptivo
01:31		<p>– mirada y manos en celular –</p>	Ruidos de los estudiantes.		Prepara condiciones para próxima actividad	
01:34		<p>todos saquen el cuaderno y empiecen a anotar porque ya empiezo a poner la canción</p> <p>– mirada a estudiantes, barbilla arriba, manos en celular –</p>	Estudiantes se preparan. Ruidos	interacción cara a cara, celular	Interactivo	Directivo conminatorio






01:42		– mirada y manos en celular –	O profe. le voy a decir.		Prepara condiciones para próxima actividad
01:45		– risas. mirada y manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Interactivo Expresivo positivo asentivo
01:46		Perdón – mirada y manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Interactivo Expresivo negativo inculpatorio
01:47		yo no escucho este tipo de música pero es muy buena para el ejemplo – mirada a estudiantes, manos en celular –		interacción cara a cara, celular	Interactivo Asertivo argumentativo
01:50		Utiliza celular – mirada y manos en celular –	Estudiantes se preparan. Ruidos.		Prepara condiciones para próxima actividad



01:57		<p>Utiliza celular</p> <p>– mirada en celular, toma parlantes –</p>	<p>M: profe, es... ¿verdad?</p>		<p>Prepara condiciones para próxima actividad</p>				
01:58		<p>– levanta mirada y cejas a M, toma parlante –</p>		<p>interacción cara a cara, celular, parlantes</p>	<p>Lapso adecuado para la transición</p>				
01:59		<p>– mirada escritorio, asiente con la cabeza –</p>		<p>interacción cara a cara</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1033 798 1228 979">Interactivo</td> <td data-bbox="1228 798 1381 979">Gestos y movimiento cabeza: Asertivo asentivo</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="1033 979 1381 1157">Movimientos corporales y uso de objetos: continúa preparando las condiciones</td> </tr> </table>	Interactivo	Gestos y movimiento cabeza: Asertivo asentivo	Movimientos corporales y uso de objetos: continúa preparando las condiciones	
Interactivo	Gestos y movimiento cabeza: Asertivo asentivo								
Movimientos corporales y uso de objetos: continúa preparando las condiciones									
02:00		<p>– acomoda caja de parlantes –</p>	<p>M: ah ve, yo sabía, yo sé cuál es la canción</p>		<p>Prepara condiciones para próxima actividad</p>				

<p>02:03</p>		<p>Shhh – mirada a estudiantes , organiza escritorio –</p>		<p>interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo prohibitivo</p>
<p>02:04</p>		<p>¿Listos? – mirada a estudiantes , organiza escritorio –</p>		<p>interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo conminatorio</p>
<p>02:07</p>		<p>– acomoda los parlantes –</p>			<p>Prepara condiciones para próxima actividad</p>	
<p>02:10</p>		<p>cuadernos afuera. los quiero ver todos anotando – mirada a estudiantes , acomoda parlantes –</p>		<p>Interacción cara a cara, parlantes</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo conminatorio</p>
<p>02:13</p>		<p>– mirada a estudiantes , ajusta volumen de parlantes –</p>	<p>Z: ¿qué es lo que hay que anotar?</p>	<p>Interacción cara a cara, parlantes</p>	<p>Lapso adecuado para la transición</p>	

02:14		<p>todo lo que se distingue de Costa Rica</p> <p>– mirada a parlantes, ajusta volumen –</p>		interacción cara a cara, celular, parlantes	Interactivo	Asertivo responsivo
02:17		<p>– mirada a estudiantes, ajusta volumen de parlantes –</p>	M: profe, dice...	interacción cara a cara, celular, parlantes	Lapso adecuado para la transición	
02:19		<p>No</p> <p>– mirada a celular, expresión facial –</p>		interacción cara a cara, celular	Interactivo	Asertivo distintivo
02:21		<p>– utiliza celular, ajusta volumen, comienza a sonar una canción de fondo –</p>			Prepara condiciones para próxima actividad	
02:32		<p>– mirada a X, ajusta volumen –</p>	X:...	interacción cara a cara, celular, parlantes	Lapso adecuado para la transición	

<p>02:35</p>		<p>no es esa – mirada a X, sonrisa, ajusta volumen –</p>		<p>interacción cara a cara, celular, parlantes</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Asertivo distintivo</p>
<p>02:37</p>		<p>Escuchen – mirada a estudiante, ajusta volumen –</p>		<p>interacción cara a cara, celular, parlantes</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo conminatorio</p>
<p>02:38</p>		<p>Suena la canción de fondo todos hacen silencio – mirada a celular, ajusta volumen y luego coloca celular en escritorio –</p>			<p>Prepara condiciones para próxima actividad</p>	
<p>02:45</p>		<p>– acomoda los parlantes –</p>	<p>S.....</p>		<p>Prepara condiciones para próxima actividad</p>	
<p>02:46</p>		<p>– mirada a S, levanta barbilla, acomoda parlante –</p>		<p>Interacción cara a cara parlantes</p>	<p>Lapso adecuado para la transición</p>	

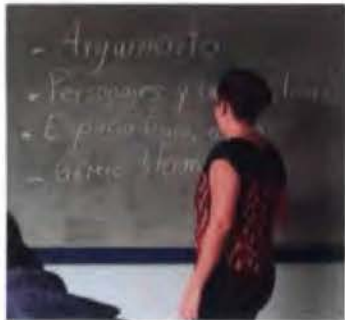


02:47		– mirada a Z. levanta brazo con palma abierta hacia Z –	Z: Cállese – levanta brazo con puño cerrado en dirección a S –	interacción cara a cara	Interactivo	Directivo prohibitivo
02:48		shhhh – mirada a Z. levanta barbilla –		interacción cara a cara	interactivo	Directivo prohibitivo
02:49		anoten todo lo que tenga que ver con Costa Rica – mirada a estudiantes barbilla arriba. dedo indice en oreja –		interacción cara a cara	Interactivo	Directivo conminatorio
02:51		Que usted diga solo en Costa Rica se dice eso – mirada a estudiantes barbilla arriba. abre y cierra la mano –		interacción cara a cara	Comunicaciona 	Asertivo descriptivo
02:53		Solo en Costa Rica se habla así –mirada a estudiantes barbilla arriba. abre mano y cierra la mano –		interacción cara a cara	Comunicaciona 	Asertivo descriptivo






02:55		<p>De la <u>siguiente</u> forma</p> <p>– <i>mirada a estudiantes</i>, <i>barbilla arriba</i>. <u>palma hacia arriba</u> –</p>		interacción cara a cara	Comunicación I	Asertivo descriptivo
02:57		<p>Suena la canción.</p> <p>– <i>mirada a libro de texto</i>, <i>mano en boca</i> –</p>	Los estudiantes escuchan y anotan en sus cuadernos. ⁷³			






⁷³ Da inicio la etapa nuclear de este género: *trabajo de mesa*.






15.5.2. Transcripción Clase 3. Literatura. Género: Exposición docente

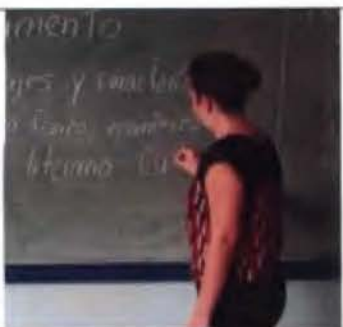

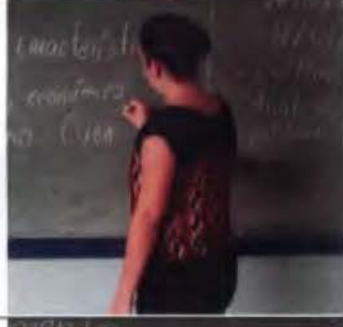
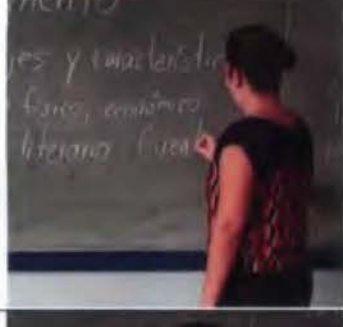

15.5.2.1. Conocimientos previos (07:41 – 08:09)

Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico	
07:41		Género literario – de espaldas a los alumnos, escribe en la pizarra –		pizarra, tiza, interacción cara a cara En la pizarra: esquema en la sobre los aspectos por desarrollar en el panfleto sobre el texto literario Aire Frio	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo
07:43		cuál es – de frente, mirada a los estudiantes –		Interacción cara a cara	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo
07:44		– mirada a los estudiantes, se desplaza hacia el frente –	O: eeh, terror	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	





<p>07:46</p>		<p>– mirada a estudiantes, manos detrás de la espalda, se desplaza hacia el frente –</p>	<p>S ...</p>	<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Lapso adecuado para la transición</p>	
<p>07:47</p>		<p>Ajá – mirada a Q, manos detrás de espalda, se desplaza hacia el frente –</p>		<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Asertivo distintivo</p>
<p>07:48</p>		<p>pero cuál es el género literario – mirada a los estudiantes, manos detrás de espalda, se desplaza hacia el frente –</p>		<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo interrogativo</p>
<p>07:49</p>		<p>– mirada a los estudiantes, se gira de medio lado hacia la pizarra –</p>	<p>O: terror M: ciencia ficción</p>	<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Lapso adecuado para la transición</p>	
<p>07:50</p>		<p>cuál es el género literario – de espaldas a los estudiantes, manos detrás de la espalda, camina hacia la pizarra –</p>		<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo interrogativo</p>






07:52		<p>– <i>manos detrás de espalda, cuerpo de medio lado, camina hacia la izquierda del aula –</i></p>	<p>M: ciencia ficción X: ciencia ficción</p>	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	
07:53		<p>– <i>mirada a los estudiantes, se detiene frente a los alumnos –</i></p>	<p>Q: terror O: prosa</p>	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	
07:54		<p>– <i>mirada O, gira cuerpo en dirección a O, manos detrás de la espalda, de frente a los alumnos –</i></p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Aserivo asertivo
07:55		<p>Por ahí – <i>mirada y rostro en dirección a O, expresión facial, manos detrás de la espalda, cuerpo de frente a los estudiantes –</i></p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Aserivo confirmativo
07:56		<p>– <i>mirada a S, expresión facial, manos detrás de la espalda, de frente a los estudiantes –</i></p>	<p>S: lúgubre Q: parapsico S: misterio</p>	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	





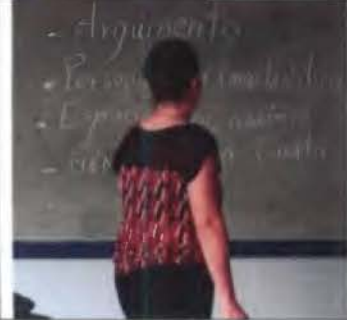
07:57		<p>Empieza con ce</p> <p>– mirada a estudiantes, manos detrás de la espalda, de frente a los alumnos –</p>		Interacción cara a cara	Comunicacional	Asertivo descriptivo
07:59		<p>– mirada a O, manos detrás de la espalda, de frente a los alumnos –</p>	<p>O: eeeeh, cuento</p> <p>M: ciencia</p>	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	
08:00		<p>Cómo</p> <p>– mirada y rostro a O, expresión facial, se inclina hacia el frente en dirección a O –</p>	O: cuento	Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo conminatorio
08:01		<p>Cuento</p> <p>– se gira hacia la pizarra, de espaldas a los estudiantes –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Asertivo confirmativo
08:01		<p>muy bien</p> <p>– se desplaza hacia la pizarra, de espaldas a los estudiantes –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Expresivo positivo asertivo

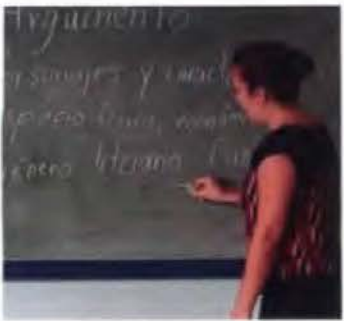
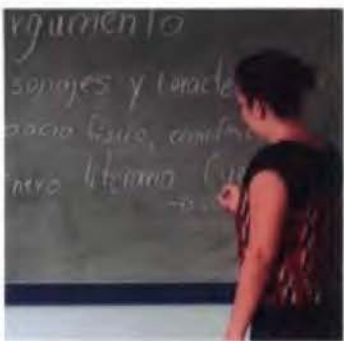
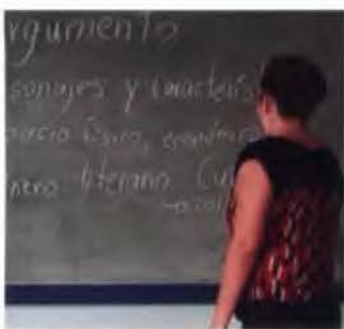

08:02		– cuerpo de medio lado, escribe en la pizarra –	Q: es un...	Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: Cue	Comunicacional	Asertivo aseverativo
08:05		– mirada y rostro a Q, risas, se inclina hacia el frente, cuerpo de medio lado –		Interacción cara a cara	Interactivo	Expresivo positivo asentivo
08:06		– de espaldas a los estudiantes, escribe en la pizarra –		Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: n	Comunicacional	Asertivo aseverativo
08:07		– de espaldas a los estudiantes, escribe en la pizarra –	O: es una...	Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: to	Comunicacional	Asertivo aseverativo
08:08		Si – mirada a O, asiente con la cabeza, se desplaza –		Interacción cara a cara	Interactivo	Asertivo asentivo



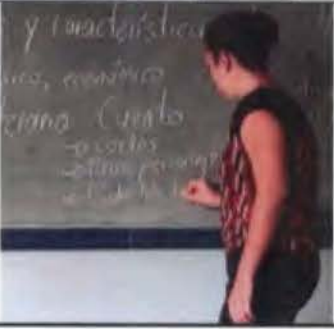
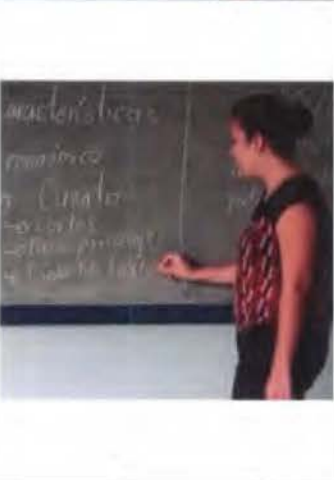
15.5.2.2. Presentación del contenido (08:10 – 08:10)





Tiempo	Imagen	Toma de turno DOCENTE	Toma de turno ESTUDIANTE	Medios	Acto semiótico	
08:10		<p>Características</p> <p>– escribe viñeta en la pizarra, se gira de frente a los estudiantes –</p>		Pizarra, tiza, interacción cara a cara	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo
					Movimiento corporal: Función fática	
08:11		<p>del género cuento X, características del cuento cómo es el cuento</p> <p>– mirada a X, tiza en mano, se desplaza y se detiene de frente a X –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo interrogativo
08:16		<p>– mirada a X, inclina el rostro, juega con la tiza en la mano, de frente a X –</p>	X:	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	
08:20		<p><u>Pero es grande</u></p> <p>– mirada a X, inclina el rostro. <u>extiende ambas manos hacia los lados</u>, de frente a Y –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo interrogativo






08:21		<p>O es pequeño</p> <p>– mirada a X, <u>inclina el rostro, cierra ambas manos frente al pecho</u> de frente a X –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo interrogativo
08:22		<p>– mirada a X, <u>inclina el rostro, se desplaza hacia atrás, de frente a X</u></p> <p>–</p>	X: es mediano.	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	
08:24		<p>– mirada a X, <u>inclina el rostro, abre y cierra las manos frente al pecho</u> de frente a X –</p>	X: o sea,	Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo conminatorio
08:25		<p>– mirada a X, <u>abre y cierra las manos frente al pecho</u> de frente a X –</p>	X: digamos	Interacción cara a cara	Interactivo	Directivo conminatorio
08:26		<p>– mirada a X, <u>levanta barbilla, juega con tiza en manos</u> de frente a X –</p>	X: un cuento...	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	




<p>08:29</p>		<p>– mirada a M, levanta barbilla, juega con tiza en manos, de frente a X –</p>	<p>M: es que no es cuento... L: bueno es un</p>	<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Lapso adecuado para la transición</p>	
<p>08:31</p>		<p>Pero en los cuentos cuál es la característica son grandes o son pequeños – mirada a estudiantes, levanta barbilla, juega con tiza en las manos, se desplaza hacia la izquierda del aula –</p>	<p>L: cuento grande</p>	<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Directivo interrogativo</p>
<p>08:35</p>		<p>– mirada a estudiantes, juega con tiza en las manos, se desplaza hacia la izquierda del aula –</p>	<p>X: pequeños O: pequeños</p>	<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Lapso adecuado para la transición</p>	
<p>08:36</p>		<p>Cortos – asiente con la cabeza, tiza en las manos, se gira hacia la pizarra –</p>		<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Asertivo confirmativo</p>
<p>08:37</p>		<p>muy bien – de espaldas a los estudiantes, se desplaza hacia la pizarra –</p>		<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Interactivo</p>	<p>Expresivo positivo asentivo</p>

08:38		<p>Tienen muchos personajes o pocos personajes</p> <p>– escribe en la pizarra, cuerpo de medio lado –</p>		<p>Pizarra, tiza</p> <p>Anota viñeta en la pizarra</p>	Interactivo	<p>Oralidad:</p> <p>Directivo interrogativo</p>
08:41		<p>– escribe en la pizarra, cuerpo de medio lado –</p>	Estudiantes en coro: pocos	<p>Pizarra, tiza</p> <p>Escritura en la pizarra: cor</p>	Interactivo	<p>Ausencia de oralidad:</p> <p>Asertivo asertivo</p>
08:42		<p>Tiene</p> <p>– escribe en la pizarra, cuerpo de medio lado –</p>		<p>Pizarra, tiza</p> <p>Escritura en la pizarra: tos</p>	Interactivo	<p>Oralidad:</p> <p>Directivo interrogativo</p>
08:45		<p>muchos hilos temáticos o un solo, un solo hilo temático</p> <p>– se gira de frente a los estudiantes, tiza en mano, se desplaza hacia el frente –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	<p>Oralidad y gestos:</p> <p>Directivo interrogativo</p>
Movimiento corporal y mirada: Función fática						

08:48		– se gira y se desplaza hacia la pizarra –	Estudiantes en coro: uno	Interacción cara a cara	Interactivo	Movimiento corporal y desplazamiento Asertivo asertivo
08:50		– escribe en la pizarra, rostro inclinado, cuerpo de medio lado –	Los estudiantes conversan	Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: pocos personajes	Comunicación	Asertivo aseverativo
09:02		– escribe en la pizarra, rostro y cuerpo inclinados, de medio lado –	Los estudiantes conversan	Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: 1 solo hilo temático	Comunicación	Asertivo aseverativo
09:12		El tema principal del cuento		Pizarra, tiza	Interactivo	Oralidad: Directivo interrogativo
		– escribe en la pizarra, cuerpo de medio lado, se desplaza hacia atrás –		Escritura en la pizarra: ícono	Comunicación	Escritura: Asertivo aseverativo

09:14		<p>Cuál es</p> <p>– mirada a los estudiantes, tiza en mano, se gira de frente –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	<p>Oralidad y gestos:</p> <p>Directivo interrogativo</p>
09:15		<p>– mirada a Q, se desplaza hacia Q –</p>	Q: el... del terror	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	
09:18		<p>El tema de qué trata</p> <p>– mirada hacia la ventana, manos detrás de espalda, se desplaza hacia la izquierda del aula –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	<p>Oralidad:</p> <p>Directivo interrogativo</p>
09:20		<p>de evitar la</p> <p>– mirada a E, manos detrás de espalda, gira hacia la derecha –</p>		Interacción cara a cara	Interactivo	<p>Oralidad</p> <p>Directivo interrogativo</p>
					Interactivo	<p>Movimiento corporal y mirada:</p> <p>Directivo conminatorio</p>

09:21		– mirada a E, manos detrás de espalda, se detiene frente a M –	E: alguien se murió	Interacción cara a cara	Lapso adecuado para la transición	
09:22		Muerte – se gira de frente hacia la pizarra, manos detrás de la espalda –		Interacción cara a cara	Interactivo	Asertivo confirmativo
09:23		Muy bien – de espaldas a los estudiantes, se desplaza hacia la pizarra –		Interacción cara a cara	Interactivo	Expresivo positivo asertivo
09:25		– escribe en la pizarra, rostro inclinado, de espaldas a los estudiantes –		Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: mue	Comunicacional	Asertivo aseverativo
09:26		– escribe en la pizarra, rostro inclinado, de espaldas a los estudiantes –	Q: la muerte de la máscara roja	Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: rt	Comunicacional	Asertivo aseverativo

09:28		Ese es bueno – mirada y rostro a Q, sonrisa, cuerpo de medio lado –		Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: muert	Interactivo	Expresivo positivo asentivo
09:29		Búsqueda – mirada y rostro, asiente con la cabeza, señala a Q con dedo índice, cuerpo de medio lado –	S: la caída de la casa Usher	Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: muert	Interactivo	Directivo requeridor
09:31		– escribe en la pizarra, rostro inclinado, cuerpo de medio lado – <small>74</small>		Pizarra, tiza Escritura en la pizarra: muerte	Comunicación al	Asertivo aseverativo

⁷⁴ Finaliza el género. Se retoma la fase de resolver luego del *trabajo de los estudiantes* anterior.