



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN
PEDAGÓGICA EN AULA:
CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DEL
DISCURSO PEDAGÓGICO**

Presentada por Judith Venegas González para
optar al grado de

Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por

Dr. Emilio Briz Gómez

Co-tutor Sergio Martinic Valencia

A mi hermano Ernesto Gonzalo Venegas González que su locuacidad trascienda en el cielo como el ángel que dejó esta tierra.

“Ser un buen comunicador es una de las muchas competencias que debiesen poseer todos los docentes para ejercer la compleja y difícil tarea de enseñar.” (Castellà, J.; Comelles, S.; Cross, A. y Vilà M, 2007: 5)

Agradecimientos

La tarea de la investigación se transforma en un reto personal que en algunas ocasiones pareciese ser solitario y complejo, sin embargo, este proceso exhaustivo y profundo requirió del apoyo de innumerables personas quienes con su paciencia y compañía hicieron que este proyecto llegara a su término. Es por esto que considero imprescindible agradecer a quienes fueron fuente infinita de apoyo y cariño.

Deseo comenzar esta larga lista de agradecimientos con la persona que resultó fundamental en el desarrollo de este trabajo, mi director de tesis Antonio Briz Gómez quien siempre estuvo presente para brindar sus sabios consejos y sus innovadoras ideas. De él aprendí dos virtudes que requiere todo investigador: la constante inquietud por desarrollar aportes significativos en esta sociedad y la paciencia para lograr dichos objetivos.

A mi co-tutor de tesis Don Sergio Martinic V. Gracias a sus aportes en la línea de la investigación cualitativa, logré organizar las innumerables ideas y propuestas que se observaban en el análisis del corpus. Gracias también por compartir las videgrabaciones que formaron parte del proyecto de investigación “Tiempo escolar, intercambios y exigencia cognitiva en aulas de clase con alto y bajo SIMCE en segundo ciclo de Educación básica” (Fondecyt N° 1110601).

También siento gran gratitud por Lorena Medina M, decana de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por su gran amabilidad y disposición para responder a mis eternas preguntas e inseguridades.

A mi “ejército de salvación”, profesores en formación quienes con una generosidad infinita aportaron con ideas y mirada crítica a los fenómenos que se fueron detectando durante el proceso investigativo. En especial a Ingrid Venegas, Carla Rubilar y Catherine Valenzuela y Cristian García, docentes de alto nivel que apoyaron la validación de las categorías que se proponen en esta tesis.

A los amigos y amigas que estimularon, acompañaron y apoyaron todos los momentos de dudas y cuestionamientos propios de la redacción de una tesis doctoral. Calmaron mis inseguridades y multiplicaron mis logros, dándome fuerzas para sacar este proyecto adelante. Mi especial agradecimiento a la Doctora Alejandra Ochoa P., quien me motivó a continuar pese a todas las adversidades y a Marcelo Cárdenas, compañero del doctorado con quien luchamos a la par para terminar este hermoso proceso investigativo.

Mi familia ha sido uno de los pilares más grandes de amor y apoyo incondicional. Juntos vivimos, este último año, una de las pérdidas más grandes en la vida terrenal, pero también ganamos un ángel protector en la dimensión espiritual. Juntos saldremos adelante en la vida donde el amor será única fuente de nuestra unión.

Finalmente quisiera dar un especial agradecimiento a mi marido Juan Pablo Escobar Ch., fiel compañero de vida y gran bastón de mi camino. Sin su apoyo, su tiempo y su inmensa paciencia no habría podido lograr este tremendo paso profesional. Gracias también a mi hijo Diego Escobar V, angelito que tuvo que esperar largas horas para poder jugar con su madre y a mi niña Leonor, quien estuvo en mi vientre durante el último periodo de esta tesis.

Santiago de Chile, junio 2015

Resumen

La educación, a nivel mundial, ha sufrido cambios significativos, en el desarrollo de modelos educativos cuyo objetivo primordial es lograr un aprendizaje efectivo y significativo. Es por esto que actualmente se busca que los estudiantes sean agentes activos y transformadores de sus propios conocimientos, por lo tanto, durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, requieren de un profesional de la educación que fomente la co-construcción de nuevos saberes, es decir, un profesor que comunique y fomente la interacción pedagógica. Sin embargo, estas propuestas han sido difíciles de implementar, puesto que la realidad da cuenta de un problema frecuente en el desarrollo de las sesiones pedagógicas donde los maestros utilizan una metodología más expositiva con una participación mínima de sus estudiantes: el monólogo mitigado.

La presente investigación estudia, en un corpus de veintiocho clases, las particularidades de la interacción en aula, con el fin de identificar las estrategias lingüísticas exitosas que ejecutan docentes y alumnos para la co-construcción de aprendizajes en el sistema educacional chileno. Se utilizó una metodología cualitativa (apoyada en antecedentes cuantitativos) propia del Análisis de la Conversación, donde a partir de un arranque muestral, se categorizaron unidades discursivas como las intervenciones-turno y los diálogos, las que posteriormente fueron aplicadas al resto del corpus. A partir de estas unidades se logró formular una propuesta de intervenciones y diálogos que favorecieran el intercambio comunicativo en el aula.

Los resultados de este trabajo dan cuenta efectivamente que existen clases mucho más dinámicas y otras con alta presencia de monólogo mitigado. En las primeras, un profesional de la educación puede utilizar ciertas estrategias discursivas para fomentar el dinamismo en el intercambio comunicativo a saber: por un lado, intervenciones iniciativas que motiven respuestas de los alumnos (ellas aportan con información significativa a los nuevos conocimientos) e intervenciones de cierre que otorguen seguridad a dichas contribuciones; y, en segundo lugar, diálogos centrales subordinados que logren dosificar la densidad conceptual de los nuevos saberes con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

Palabras claves: Educación, co-construcción, interacción pedagógica, análisis de la conversación, unidades conversacionales.

ÍNDICE

Introducción.....	11
PRIMERA PARTE: Antecedentes y planteamiento del problema.....	13
SEGUNDA PARTE: Marco Teórico	16
1. Análisis del discurso.....	16
1.1 El discurso oral.....	20
1.2 El discurso pedagógico.....	22
1.3 El discurso y sus realizaciones: los géneros.....	23
1.4 La clase como evento comunicativo. Características pragmático-discursivas	25
1.4.1 Interacción didáctica	32
1.4.2 Modelos educativos.....	33
1.4.3 Métodos de enseñanza.....	35
1.4.4 Una clase constructivista.....	38
1.4.5 Clase eficaz en Chile.....	40
2. Análisis de la conversación.....	43
2.1 Aproximaciones teóricas: origen del análisis de la conversación y su diferencia con otras áreas.....	43
2.2 La conversación.....	46
2.2.1 Tipos de conversación.....	47
2.3 Unidades de análisis.....	48
2.3.1 Unidades monologales.....	48
2.3.2 Unidades dialogales.....	58
2.4 La co-construcción en el diálogo.....	67
2.5 La interacción pedagógica.....	69
TERCERA PARTE: Diseño de investigación y metodología.....	73
1. Diseño de investigación.....	74
2. Muestra.....	75
2.1 Selección de muestra.....	75
2.2 Características de la muestra.....	75
3. Técnicas de recolección de información.....	77
4. Procedimiento de análisis.....	78

4.1 Análisis cuantitativo.....	79
4.2 Analisis cualitativo.....	80
CUARTA PARTE: Resultados.....	81
I. Presentación de resultados.....	81
1. Tipos de intervenciones: nuestra propuesta.....	81
1.1 Intervenciones iniciativas.....	81
1.2 Intervenciones reactivas: reacciones a los inicios.....	93
1.3 Intervenciones reactivas de cierre.....	109
2. Clasificación de clases según dinamismo diálogo-turno.....	114
2.1 Análisis de intervenciones-turno.....	120
2.1.1. Clases con diálogos y turnos altos.....	121
2.1.1.1 Intervenciones que presentan mayor frecuencia de uso.....	122
2.1.1.2. Intervenciones que presentan menor frecuencia de uso.....	124
2.1.2 Clases con turnos altos y diálogos moderados.....	125
2.1.2.1 Intervenciones que presentan mayor frecuencia de uso.....	126
2.1.2.2 Intervenciones que presentan menor frecuencia de uso.....	129
2.1.3 Clases con diálogos altos y turnos moderados.....	130
2.1.3.1 Intervenciones que presentan mayor frecuencia de uso.....	131
2.1.3.2 Intervenciones que presentan menor frecuencia de uso.....	133
2.1.4 Clases con diálogos y turnos bajos.....	134
2.1.4.1 Intervenciones que presentan mayor frecuencia de uso.....	135
2.1.4.2 Intervenciones que presentan menor frecuencia de uso.....	138
2.1.4 Resumen comparativo.....	139
3. Diferencia entre las clases evaluadas por el Ministerio de Educación y las sin evaluación.....	141
3.1 Clases con Evaluación Docente.....	142
3.2 Clases sin Evaluación Docente.....	143
4. Diferencias entre las clases del área de Lenguaje y la de Ciencias.....	145
4.1 Área de Lenguaje.....	146
4.1.1 Clases de alto dinamismo.....	146
4.1.2 Clases de turnos altos/ diálogos moderados.....	146
4.1.3 Clases con diálogos altos y turnos moderados.....	146

4.1.4 Clases con bajo dinamismo.....	147
5. Tipos de diálogos.....	147
5.1 Diálogos marco.....	148
5.1.1 Apertura.....	148
5.1.2 Cierre.....	148
5.1.3 Organización.....	149
5.2 Diálogos laterales.....	149
5.2.1 Diálogos informativos/recordatorios.....	150
5.2.2 Diálogos de aclaraciones (anexos a la clase).....	151
5.2.3. Diálogos interruptivos (Inserción).....	152
5.2.4 Diálogos intragrupal (estudiante-estudiante).....	153
5.2.5 Diálogos de mediación conductual.....	154
5.2.6. Diálogos de aclaración ortográfica.....	155
5.2.7 Diálogos de reflexión didáctica.....	156
5.3 Diálogos cuerpo o centrales.....	157
5.3.1 Diálogos encadenados, coordinados.....	157
5.3.2 Diálogos subordinados.....	158
5.3.3 Diálogos de síntesis.....	159
5.3.4 Diálogos cerrados-explicativos.....	160
5.3.5 Diálogos de control y comprobación de la actividad.....	160
5.3.6 Diálogos de organización.....	161
5.4 Diálogos de frecuencia de aparición según tipo de diálogo.....	162
6. Análisis comparativo de diálogos.....	164
6.1 Diálogos marco.....	165
6.2 Diálogos laterales.....	165
6.3 Diálogos centrales.....	169
II. Discusión de resultados.....	175
1. Intervenciones.....	176
1.1 Clases con intervenciones-turno alto y diálogos altos.....	176
1.2 Clases con intervenciones-turno bajo y diálogos bajos.....	178
2. Evaluación Docente.....	179
3. Resultados por área de aprendizaje.....	180
4. Diálogos.....	182

4.1 Diálogos laterales.....	182
4.2 Diálogos centrales.....	184
QUINTA PARTE: Conclusiones.....	188
1. Reflexiones a partir de los resultados de la investigación y el problema planteado.....	188
2. Limitaciones y proyecciones de la investigación.....	194
2.1 Limitaciones del estudio en el ámbito lingüístico.....	195
2.2 Limitaciones del estudio en el ámbito investigativo.....	195
2.3 Limitaciones del estudio en el ámbito educativo.....	197
Referencias bibliográficas.....	199
Anexos (se entregarán mayoritariamente en un pendrive).....	205

INTRODUCCIÓN

Los profesores de aula que realizan clases en establecimientos educacionales deben poseer competencias y características que favorezcan el aprendizaje significativo de sus estudiantes. En primer lugar, están los dominios cognitivos, es decir, el maestro debe conocer a cabalidad acerca de las materias que explicará, y en segundo lugar, la habilidad de generar relaciones interpersonales positivas.

Para que puedan lograrse ambas competencias hace falta la presencia de un docente comunicador de aula, es decir, un persona con mayor conocimiento acerca de un tema que consiga traspasar su energía y entusiasmo a los estudiantes que forman parte de su clase. Un profesional de la educación que posea estas características debería, por tanto, motivar la participación de sus alumnos y, con ello, fomentar la reflexión e interiorización de los nuevos contenidos.

Lo anterior es especialmente significativo, pues se ha demostrado que la actuación discursiva del profesorado incide directamente en la manera de aprender contenidos y procedimientos en sus estudiantes (Castellà, J.; Comelles, S.; Cross, A. y Vilà M, 2007).

Por lo tanto, conocer cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los alumnos no es solo tarea de la pedagogía, la psicología cognitiva, la sociología de la educación, las didácticas, entre otras, sino que también forma parte del interés de la lingüística, en especial de la pragmática, puesto que, gracias a esta, se podrían detectar estrategias discursivas que favorezcan un modelo de enseñanza educativo.

Así pues, serán denominadas estrategias discursivas todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos que utiliza un hablante de manera intencionada para lograr la efectividad de la comunicación (Kintsch, 1993).

A partir de lo anterior esta tesis busca descubrir las particularidades de la interacción en aula, con el fin de identificar las estrategias lingüísticas exitosas que ejecutan docentes y alumnos para la co-construcción de aprendizajes en el sistema educacional chileno.

Esta investigación posee un carácter interdisciplinario, donde se conjugan los aportes de la educación y su didáctica con los de la lingüística, eje principal de análisis.

Este documento, en su primera parte, presenta aspectos teóricos cuyas referencias se enmarcan en dos corrientes. El análisis del discurso y el análisis de la conversación (grupo Val.Es.Co).

Por lo tanto, se describirán, en primera instancia, las características discursivas del discurso pedagógico como evento comunicativo, luego se especificarán los modelos y métodos de enseñanza propios de la educación escolar para finalizar con la noción de una clase eficaz en Chile. En segundo lugar, se entregarán los antecedentes teóricos del análisis de la conversación y sus unidades constitutivas.

El siguiente apartado desarrolla los antecedentes metodológicos donde se presentan los diseños de la investigación, las características y procedimientos de la muestra.

La cuarta parte presenta los resultados específicos del análisis, es decir, una descripción objetiva de los antecedentes que se constatarán en el corpus, para luego seguir con una reflexión donde los comentarios estarán directamente relacionados con lo expuesto en el marco teórico.

En la última parte se encuentran las conclusiones, las que cierran esta tesis a la luz de las interrogantes e hipótesis planteadas en el comienzo de este estudio, para terminar con las limitaciones y proyecciones que surgirán una vez finalizado el proceso investigativo.

Los anexos que se referencian en esta investigación se encuentran en formato digital en el *pendrive* que se incluye en esta tesis.

PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las escuelas tienen como objetivo incrementar el saber de las nuevas generaciones. Para ello, recurren a un agente primordial que aplicará estrategias pedagógicas para cambiar el estado de conocimiento de los educandos: el profesor. El proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre, por tanto, gracias a los intercambios que producen los docentes con sus alumnos. De esta manera, la oralidad será el primer recurso que utilice el profesional para que se logre una co-construcción del nuevo aprendizaje, puesto que se ha comprobado que la mejor manera de que los educandos adquieran un nuevo conocimiento es a través de la interacción (Morell, 2000; 2004^a, 2004, b).

A partir de lo anterior, se hace indispensable analizar el éxito de una clase sobre la base de la interacción didáctica. Bajo este parámetro, se da por hecho que la ejecución de una clase sería eminentemente dialógica, ya que se supone un constante intercambio de conocimiento. Sin embargo, lo anterior sería una visión idealizada de la realidad.

La interacción didáctica más bien se concentra en unidades monológicas dirigidas por el agente de mayor jerarquía social: el docente.

Surge así un nuevo concepto: “el monólogo mitigado”, es decir, si bien el docente actual ejecuta estrategias para incentivar o motivar la interacción en aula, dicho diálogo se condiciona al dominio de un solo hablante: el profesor. Este es quien “transmite” la información, pero no la co-construye (Pasmanik y Cerón 2005; Villalta 2000).

Para Kebrat-Orecchioni este tipo de monólogo se trataría de una intervención muy larga por parte de un locutor, quien espera que dicho turno sea escuchado por un auditorio (1994). Por lo tanto, a mayor extensión del discurso del docente, menor será la contribución de sus alumnos y con ello se generará menor interacción, dejando de lado un precepto muy importante: el verdadero aprendizaje de los alumnos no está en la repetición o el recuerdo de una proposición específica, sino más bien en la reelaboración co-construida de la misma, guiada por un agente facilitador: el docente (Chii, 1996; Graesser, Person y Magliano 1995; Weels y Mejia, 2005)

Por otro lado, esta temática ha sido de gran interés para diversas investigaciones. Ya en el año 1966 Bellack et. al., proponen un sistema jerarquizado en la estructura de una clase: unidad, juego, sub juego y movimiento. Por su parte, en 1969 Barners (apud.

Sinclair y Colthard, 1978:15) intentó organizar y clasificar las preguntas que el docente hacía en clases y las formas en que estas influían no solo en la manera de pensar de sus alumnos, sino también en su participación. Sin embargo, esta investigación no se centró en todos los aspectos del lenguaje, sino que solo analizó algunos de ellos, dejando un modelo incompleto. Sinclair, en 1973, indica cuatro criterios para realizar un análisis de una clase: el sistema descriptivo debe ser determinado o finito, los símbolos que utilice dicho sistema deben ser fáciles de identificar en la base de datos, el sistema descriptivo debe ser íntegro y, para que los anteriores se lleven a cabo, se hace necesaria una noción lingüística que dé cuenta de la gran capacidad combinatoria de un idioma.

En 1975 Sinclair y Coulthard proponen el término “interacción didáctica” con su modelo IRF e IRE (ver capítulo 2, Segunda Parte), y en 1978 Mehan explica la presencia de tres estructuras esenciales en el intercambio de mensajes en una clase: pregunta, respuesta y evaluación (positiva o negativa). Se puede mencionar también a Roulet (1981), quien plantea un modelo de análisis basado en conceptos claves como intercambio, intervención y acto de habla. Sus estudios se concentran en investigar y formalizar las negociaciones de sentido entre los interlocutores. Para ello, utiliza la clasificación de las intervenciones en Inicial, Reactiva y Evaluativa, cuya función será respectivamente abrir el diálogo, desarrollarlo y cerrarlo en un intercambio. Lo anterior no significa que los diálogos puedan conformarse solo con tres intervenciones, sino también con intervenciones subordinadas.

Asimismo, ya en la década de los noventa, Vion (1992) propone el término de espacio interactivo, con el fin de demostrar la relación compleja de los interlocutores a la hora de co-constituir un mensaje, y Kebrat-Orecchioni (1998) profundiza en el modelo de Roulet, incorporando el contexto en la interacción, es decir, incluye el entorno físico y lingüístico en el análisis para llegar a entender los propósitos comunicativos del intercambio: contexto socio-espacial (espacio, tiempo, propósito y características de los participantes) y proceso de participación (rol de los interlocutores y tipo de receptor).

Sin embargo, estas investigaciones todavía parecen insuficientes a la hora de querer comprender qué estrategias discursivas utiliza un buen docente para facilitar el aprendizaje de un concepto. En este tipo de interacción institucional todavía queda mucho por descubrir, como por ejemplo: el tipo de intervención del profesor, las respuestas de sus alumnos, la complejidad cognitiva de dichas consignas, los actos de habla que ejecutan ambos interlocutores, sus consecuencias, entre otros. Además,

resulta indispensable definir y comprender las articulaciones que se provocan entre las actuaciones de los profesores con sus alumnos como también cuáles serían las pautas interactivas que potencian la co-construcción del aprendizaje (Green Wallat Harker y Weade 1995).

Por último, en la formación docente, las universidades de nuestro país no han agregado a su malla curricular alguna cátedra que comprenda este tipo de estrategia, pese a situarse en un paradigma cognitivo-constructivista. Ello se debe a que los análisis en el campo de la formación docente se plantean de forma excesivamente amplia, lo que conlleva una carencia de investigaciones contextualizadas que indaguen acerca de estrategias específicas para el área educativa.

Todo lo anterior nos lleva a plantearnos una serie de interrogantes: ¿Qué estrategias lingüísticas favorecen intercambios dinámicos en el aula? ¿el profesor puede intencionar ciertas intervenciones para motivar la participación de sus alumnos? ¿Existe presencia de monólogo mitigado en las aulas chilenas? ¿existirá relación entre en enfoque pedagógico y el dinamismo interactivo de una clase?

Nuestra investigación plantea como hipótesis de partida que el profesor puede promover la participación de sus estudiantes a partir de estrategias lingüísticas, específicamente, a partir del uso de cierto tipo de intervenciones-turno y diálogos, además intenta dar respuesta a la serie de preguntas de investigación antes mencionadas.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

Debido a nuestra naturaleza social, los seres humanos requerimos intercambiar información con otros. Tradicionalmente, se entendió el proceso de comunicación como un intercambio informativo en el que un emisor codificaba (en una lengua determinada) una serie de mensajes que serían recibidos por un receptor, que tendría como función la decodificación para lograr la comprensión; sin embargo, dicha explicación no contemplaba una serie de factores que intervenían en el proceso interpretativo como el conocimiento del mundo de los participantes, el contexto comunicativo, las intenciones de los interlocutores, entre otros.

1 Análisis del discurso

Desde los años 80, se acuña un importante concepto, que se repite en las diferentes tradiciones lingüísticas: el discurso entendido como: “una práctica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito.” (Calsamiglia y Tusón, 1999:15). Por otro lado, María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés, en su obra, *Los marcadores de discurso*, lo definen como: “la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación, por ello todo discurso se compone de una parte puramente gramatical y de otra pragmática” (1999: 4957)

Cada hablante nativo posee un repertorio comunicativo, también conocido como acervo lingüístico, el cual permite la selección de estrategias discursivas a partir de una serie de dominios teóricos de su idioma como lo son: la ortografía, la gramática, las reglas de redacción, entre otros. Ese conocimiento teórico se plasma en una selección discursiva que se adecua a la situación en la cual están insertos los interlocutores. Por este motivo, el discurso es sumamente complejo y heterogéneo, permitiendo una variedad de perspectivas para analizarlo, lo que se refrenda al apreciar la cantidad de corrientes teóricas que lo han abordado en el último tiempo, por ejemplo: la antropología lingüística (Sapir, 1966); centrada en la lengua, el pensamiento y la cultura, plantea una interdependencia entre la lengua y los miembros de los grupos culturales que las hablan.

La sociología (Goffman, 1959 - 1964, Garfinkel, 1964 - 1967), por su parte, observa, describe y analiza las acciones que llevan a cabo las personas en su vida diaria, donde el discurso juega un rol fundamental como movilizador de estas. Una de sus corrientes, la etnometodología (Parson, 1963; Schutz, 1967 y Garfinkel, 1988), también hace objeto de estudio el discurso, basando sus investigaciones en la capacidad que poseen los seres humanos para adaptar normas de acuerdo, sobre la base de un uso práctico. De la misma manera, el análisis de la conversación (Schegloff & Sacks, 1973; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) tiene como objetivo la investigación de estructuras concretas en interacciones cotidianas y no planificadas.

Retomando las dos áreas anteriores, la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) relaciona los análisis de tipo cualitativo e intensivo en una teoría social, obteniendo una mirada más global de los intercambios comunicativos.

Finalmente, cabe destacar el pensamiento filosófico (Austin, 1962; Searle, 1964, 1969) relacionado con la Filosofía del lenguaje. Este se preocupa por el rol del lenguaje, sus mecanismos y sus intenciones en la vida de los seres humanos, el cual incluye teorías como la de los Actos de habla (Austin, 1962; seguido por Searle, 1964).

El análisis del discurso es el producto de una nueva forma de re-entender el lenguaje, puesto que se toma conciencia de la insuficiencia del modelo anterior para dar cuenta adecuadamente del proceso comunicativo; de esta manera, se destaca la necesidad de incluir en los estudios aspectos fundamentales como la situación comunicativa en la que se efectúan los intercambios y los efectos que ello conlleva. Por ejemplo, Eugenio Coseriu (1967) clasificó los entornos de una situación comunicativa en cuatro tipos: situación (relación con el espacio y el tiempo), región (significado concreto de las palabras según su uso), contexto (idiomático, verbal y extraverbal) y universo de discurso (sistema global que permite la comunicación). Estas temáticas se vieron complementadas con nuevas propuestas por parte del análisis del discurso, que acuña el término escenario para referirse a los elementos físicos que intervienen en el evento comunicativo: el espacio, el tiempo y la organización del intercambio.

Es a través del discurso como se logran analizar datos reales de una interacción, puesto que los antecedentes deben ser obtenidos en su entorno natural para su posterior análisis. En este sentido, la unidad básica de esta disciplina será el *enunciado* que a diferencia de la frase (entidad teórica y abstracta), incluye la realización concreta de una

intervención en una situación del discurso. Por tanto, el enunciado incluye al oyente, puesto que considera los conocimientos compartidos entre los hablantes, la competencia comunicativa, lingüística que ellos dominan, entre otras. (Cortés, 2002)

Por otra parte, el discurso como práctica social posee dos rasgos fundamentales para la comunicación: la cohesión y la coherencia. Es requisito social el hecho de que nuestra interacción con otros cumpla con las exigencias elementales de la coherencia lineal y global (Van Dijk, 1978: 244). La coherencia es definida como: “la regulación de la posibilidad de que los CONCEPTOS y las RELACIONES que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante” (Beugrande y Dressler, 1991:135). En otras palabras, la coherencia une lo que se quiere decir con el cómo se dice, de manera que se manifiesta en perfecta armonía para que el receptor logre comprender la intención real del emisor.

Este elemento esencial del texto se logra entender bajo el parámetro de “Continuidad de Sentido” (Beugrande y Dressler, 1991), es decir, un discurso tendrá sentido siempre y cuando su contenido active conocimientos previos del receptor y este pueda asociarlos a su conocimiento de mundo y, de esta forma, construir una continuidad de conceptos.

En ese mismo sentido, se debe entender como una condición básica en la interacción comunicativa, es decir, los enunciados que se presenten deben ser interpretables y comprensibles, por lo tanto, cada uno estará conectado con el anterior y con el conjunto, formando así una coherencia global.

Según lo anterior, a menor grado de contextualización, el texto requerirá más indicadores y elementos lingüísticos que lo doten de coherencia. En otras palabras, la coherencia corresponde a una “(...)interacción entre el texto y el ‘saber sobre el mundo’ que supuestamente comparten los interlocutores” (Álvarez, 1996: 79).

Por lo tanto, cobra relevancia el conocimiento que se tenga sobre las secuencias de acciones o de estados en el mundo de referencia. A este respecto, se asocia la noción de “marco” (*frame*), emanada de las investigaciones en Inteligencia Artificial, y que supone una estructura o esquema memorizada que representa una situación estereotípica, como estar en la sala de una casa, asistir a una representación teatral u otro escenario cuya conformación de acciones puede ser predecible. Así, la coherencia se construirá en la medida en que la información del texto (secuencias de acciones, por ejemplo) pueda ser integrada dentro de un marco conceptual memorizado (cfr. Álvarez: 1996: 105-106).

En una interacción pedagógica, como la que se realiza en un aula, los elementos anteriores son condicionantes para poder lograr el objetivo comunicativo del docente. Es el profesor quien debe guiar y contextualizar sus enunciados, tomando en cuenta los conocimientos compartidos con sus estudiantes, de manera que ellos le otorguen sentido y, con ello, comprendan la macroestructura de las proposiciones.

La *cohesión*, por su parte, es una importante manifestación de la coherencia y hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto para constituirse como unidades de significado. Los actuales estudios de la cohesión deben su desarrollo, en gran medida, a los aportes de mediados de los setenta de Halliday y Hassan (1976). Este fenómeno no solo se refiere al mantenimiento de los referentes, sino también a las funciones que pueden ser usadas para señalar las relaciones entre los elementos que aparecen en la superficie textual.

Tomando en cuenta lo anterior, se coincide con otros autores en que la cohesión se encuentra inserta en la coherencia. Por ello, se presentan tres conjuntos de reglas elaboradas por Charolles (1978) para que un texto sea estructuralmente coherente:

- *Reglas de recurrencia o repetición*: Es sumamente importante, para poder mantener una conexión del texto, que algunos elementos se reiteren. De esta manera se logra encadenar, coherentemente un enunciado con otro.
- *Reglas de progresión*: Es necesario que el desarrollo del texto posea aportes de información nueva a las ya mencionadas, de esta manera se completará la idea general.
- *Reglas de relación*: Los hechos referidos deben estar relacionados entre sí con el mundo representado, ya sea real o imaginario.

Estas normas favorecen a la cohesión entre los enunciados, lo que genera un importante aporte en la co-referencia temática.

A partir de lo anterior se puede aseverar que un buen comunicador buscará producir discursos en los que intencione en correcto uso de las reglas antes mencionadas, de manera provocar una adecuada comprensión del mensaje que quiere entregar a su audiencia.

1.1 El discurso oral

La comunicación oral, junto con la interacción, constituye una parte esencial de nuestra investigación, es por ello que se hace indispensable explicarlo detalladamente.

El discurso oral posee características propias que lo distinguen del discurso escrito. Se concibe como un “modo” de comunicación que se realiza en un contexto inmediato y su interpretación es determinada por una serie de elementos pragmáticos-textuales como lo son los usos léxicos, fónicos, sintáctico; los elementos paraverbales -intensidad, volumen, ritmo, etc.- y no verbales -gestos, ambiente, entre otros-.

Calsamiglia y Tusón definen la comunicación oral como una modalidad: “natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (1999: 27). En otras palabras, se trata de una modalidad discursiva adquirida a través del aprendizaje incidental y social, percibida en el ambiente familiar y utilizada para el desenvolvimiento en una comunidad. Su función básica recae, por consiguiente, en las relaciones sociales. Es por eso que para ser considerado un acto verdadero debe ser asociado con el derecho a la autoexpresión, a partir de esto el hablante puede participar activamente de la interacción con otros dando cuenta de su capacidad para crear y recrear su realidad (Reyzábal, 1993).

En este sentido, el discurso oral en el aula posee una alta frecuencia de uso. En el caso de los alumnos, permite que ellos produzcan enunciados en diversas situaciones comunicativas, a saber: conversación informal entre pares (recreo), conversación más formal entre pares (clases), conversación formal asimétrica con el docente (intervención en la clase).

Es por esto que el análisis del discurso oral permite dilucidar una serie de antecedentes socioculturales sobre la base de la selección de estrategias que ejecuta el emisor.

Por otro lado, un elemento propio de esta modalidad comunicativa es el uso del canal fónico que permite el intercambio de mensajes elaborados desde lo verbal, pero complementados con elementos segmentales y suprasegmentales como el énfasis, las pausas, el timbre, etc. (Reyzábal, 1993). Con ello, el enunciador elabora y desarrolla “pistas” que permiten al enunciatario descubrir el verdadero sentido del mensaje.

La mayoría de estos elementos prosódicos no poseen representaciones gráficas que reflejen completamente el sentido de los mismos, es decir, una persona utiliza una variedad de recursos lingüísticos y paralingüísticos para demostrar su estado de ánimo (euforia, rabia, enojo, etc.), su compromiso con el mensaje (certeza, inseguridad, ironía, etc.) y su pertenencia a un nivel sociocultural (edad, sexo, grado de escolaridad, etc.), elementos que se tornan difíciles de ser codificados.

En el caso de los docentes, es muy importante que intencionen sus enunciados, utilizando diversas estrategias prosódicas, tales como: entonación, cambio de tono para simular personajes, ritmo adecuado al nivel, volumen, entre otros. Con esto, los estudiantes no solo podrán mantenerse interesados y atentos a la información, sino que también podrán lograr una mayor comprensión de los nuevos conocimientos.

Por tanto, el conjunto de estrategias heterogéneas hacen de esta modalidad una de las más complejas de analizar, ya que dependen de una serie de factores contextuales, como por ejemplo: relación con el interlocutor, grado de relación social, privacidad, espacio físico, cooperación, participación emocional, temática, etc. (Oesterreicher, 1996)

Lo anterior se debe al conjunto de sistemas que se superponen en un enunciado. Lo verbal, paraverbal y no verbal se entremezclan de manera confusa, pero intencionada. Esto demuestra que un hablante no solo “codifica” una proposición, sino que también utiliza la multimodalidad para lograr su intención comunicativa (Mendoza et al, 2006).

Para efectos de esta investigación nos concentraremos solo en lo verbal, analizando el dinamismo en el intercambio comunicativo.

Por tanto, lo que se entiende comúnmente por oralidad es la capacidad que tiene el ser humano para comunicarse de manera verbal, utilizando distintos códigos que favorezcan la claridad del mensaje; estos aportan a la capacidad expresiva y pueden ser verbales, no verbales y paraverbales. Todos se deben usar a la vez, para que el mensaje sea captado por el interlocutor con claridad y efectividad.

Ahora bien, el discurso oral se logra caracterizar tradicionalmente en tres elementos básicos:

- a) Participación simultánea de los interlocutores.

- b) Presencia simultánea de los participantes, es decir, ambos se encuentran en un mismo espacio físico y temporal.
- c) En el proceso de intercambio se logran apreciar características psicosociales, basadas en las categorías o jerarquías sociales, como lo son el estatus, los papeles o la imagen (Calsamiglia y Tusón: 30)

Por lo tanto, para que se produzca un intercambio efectivo, tanto el enunciador como el enunciatario requieren desplegar estrategias para transmitir o comprender el significado intencional de un discurso.

El objeto de estudio de esta investigación es la interacción pedagógica en aula, género que forma parte de la modalidad oral a saber: un profesor emite enunciados orales con el fin de modificar el estado de conocimiento de mundo de sus estudiantes, estos a su vez, reciben el discurso oral, por medio del canal audiovisual, y lo co-construyen completando con respuestas o aseveraciones que favorecen la elaboración de un mensaje global. Este fenómeno se transforma, por tanto, en una realización oral muy compleja y con una gran riqueza de estrategias lingüísticas por parte de cada uno de los participantes.

Todas estas características han generado un importante interés por conocer e identificar las singularidades propias de la modalidad oral en sus diversas realizaciones como la interacción en aula: en él un especialista transmite un enunciado generalmente oral, frente a una audiencia que permanece en el mismo contexto físico y temporal. Así lo corroboran Gabbiani y Madfes (2006) en su obra *Conversación y Poder*:

Las instituciones educativas son lugares habitualmente “llenos de habla”, en la medida en que la transmisión de conocimientos se lleva a cabo fundamentalmente por medio de la explicitación verbal de los mismos. En este marco, los intercambios conversacionales ocupan un lugar importante entre las actividades educativas. (p. 77)

1.2 El discurso pedagógico

Entre las funciones sociales de la interacción humana nos encontramos con la construcción de conocimiento, cuyo principal instrumento será el lenguaje, puesto que

el pensamiento se estructura a través del mismo. Las representaciones humanas, en su gran mayoría, se establecen a través de las palabras, como instrumentos de organización.

Por este motivo, los centros educativos suponen una gran cantidad de intercambios enunciativos: estos discursos serán denominados como pedagógicos, ya que poseen características que los hacen singulares y son emitidos por personas cuyo objetivo es modificar el estado de conocimiento de quienes participan en él. Para esto, el maestro utiliza procesos simbólicos a partir de necesidades de práctica social y, con ello, intenta orientar a sus aprendices en el aumento de su conocimiento cultural (Ramírez, 2004).

Como se puede apreciar, el profesional tendrá como objetivo co-construir conceptos o dominios específicos para un estudiante o a un grupo de ellos, de manera que estos adquieran un conocimiento de mundo que beneficie su interacción con otros y su independencia en el actuar social. Pero esta tarea requiere de una serie de estrategias que favorezcan la comprensión real del enunciado: “la clase de un profesor se conforma por una secuencia de palabras organizadas, en ese momento, en función del condicionamiento ejercido por sus interlocutores, los estudiantes: sus conocimientos, sus intereses, y sus motivaciones” (Ramírez, 2004: 188)

Lo anterior demuestra la importancia del contexto en el intercambio comunicativo, es decir, para lograr el objetivo educativo, el especialista requerirá reconocer a su auditorio, motivarlo a través de sus intereses y guiarlo en el proceso inferencial, de manera que reconozca los enunciados más importantes y descarte aquellos que no lo son.

Por lo tanto, la utilización del lenguaje como herramienta comunicativa deberá ser intencionada y manipulada, de manera que genere las condiciones discursivas adecuadas para la comprensión del otro. Para ello, el docente puede recurrir a diversas habilidades como las modalizaciones discursivas, el lenguaje paraverbal, no verbal, el digital, entre otros.

1.3 El discurso y sus realizaciones: los géneros

Si bien ya se ha expuesto la concepción de discurso que asume esta investigación -esta contempla necesariamente el componente pragmático y, por tanto, la situación

comunicativa, las características y roles de los participantes-, se hace necesario considerar cómo el discurso se realiza regularmente en situaciones específicas, en otras palabras, se requiere contemplar los géneros discursivos.

Mijaíl Bajtin, en su texto *Estética de la creación verbal*, aborda la idea de que los enunciados concretos (escritos y orales) que se generan en las diferentes esferas de actividad humana se conforman a partir de determinadas regularidades composicionales y estilísticas, tanto por la función que se pretenda cumplir, como por las condiciones en que ocurren.

A cada esfera de comunicación en la que se realicen estos discursos le corresponderán tipos relativamente estables de enunciados; a ellos se les denominará géneros discursivos. (Bajtin, 1986)

Esta cierta estabilidad que constituye el género, a la que hace referencia el lingüista ruso, no solo supone un modelo para la producción de los diversos enunciados, sino que también configura la adecuada recepción e interpretación de los mensajes de la práctica discursiva:

(...) Los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (sintáctica). Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva) (Bajtin, 1986: 268)

Y, puesto que “dentro del género, la palabra adquiere cierta expresividad típica. Los géneros corresponden a las situaciones de la comunicación discursiva, a los temas típicos y, por lo tanto, a la realidad concreta en sus circunstancias típicas” (Bajtin, 1986: 277).

Para efectos de esta investigación se requiere establecer las características prototípicas de una práctica discursiva concreta que conformará corpus: el género del discurso académico. Este ha despertado un gran interés en diversas investigaciones, como la de Belles y Fortanet (2004) quienes logran una clasificación de los mismos:

- a) Los géneros de aula: en ellos se incluye la clase magistral, el seminario, la tutoría, la entrevista, la presentación y el examen oral.

- b) Los géneros institucionales: la conferencia de inauguración del curso académico, el discurso para la graduación, el discurso honoris causa, el discurso al aceptar un premio.
- c) Los géneros de investigación: la plenaria, la ponencia, la presentación del póster, el coloquio, el seminario, la reunión de grupo de investigación, la defensa de tesis, la presentación de un trabajo de investigación. (Alcaraz y Yus, 2007)

Nuestra investigación se centrará en el primero.

1.4 La clase como evento comunicativo. Características pragmático-discursivas.

Anteriormente mencionamos a Goffman (1971), quien destaca la importancia de analizar la conversación desde dos enfoques: la organización interna y los ritos de dicha interacción; en este sentido, una clase posee una serie de fórmulas preestablecidas: sus participantes se relacionan a partir de patrones interactivos determinados que pueden ir desde situaciones altamente formalizadas a conversaciones no formalizadas (Tusón, 1997).

En otras palabras, una comunidad lingüística, es decir, un grupo de personas ligadas por su forma de organización social y su lenguaje, requiere de normas y convenciones que originarán los patrones interactivos; estos van a formar el evento comunicativo, cuya finalidad será la de conducir o dirigir la comprensión que los hablantes tienen de las cosas expresadas. Es por ese motivo que todas las situaciones de interacción forman parte de un evento comunicativo, entendiendo este como una interacción concreta entre dos o más personas en el que intervienen aspectos contextuales tales como: la situación, los participantes, las finalidades, la secuencia de actos, los instrumentos, las normas y el género (Tusón, 1997). En este sentido la clase es, en efecto, un evento comunicativo donde un profesional de la educación y sus estudiantes dialogan dentro de determinados patrones, como la categoría de los participantes, el espacio físico, el objetivo de la clase, el nivel de los alumnos, las normas de convivencia, etc.

Para entender de mejor manera lo anterior, analizaremos las características de la situación comunicativa a partir la propuesta de variación del grupo Val.Es.Co.

MODALIDADES LINGÜÍSTICAS		
SITUACIÓN <i>Variedad diafásica</i>	> <i>registros</i>	registro coloquial, registro formal...
USUARIO <i>Variedad diatópica y diastrática</i> - Rasgos de edad, de sexo y de nivel sociocultural - Rasgos de origen	> <i>sociolectos</i> > <i>dialectos</i>	joven, nivel medio, mujer... andaluz, aragonés...
DISCURSO <i>Variedad textual</i>	> <i>géneros</i>	conversación, conferencia, carta...
CANAL <i>Variedad medial</i>	> <i>modos de realización</i>	oral, escrito...

Briz (2010)

La variedad diafásica (situación) que se observa en una interacción pedagógica se manifiesta a partir de un registro de habla más formal, ello debido a las categorías asimétricas de los participantes, pero también se genera un fenómeno lingüístico en el que el profesor acerca su discurso a los alumnos, utilizando un registro más coloquial. Efectivamente, el docente se apropia de ciertos mensajes, comentando ejemplos, anécdotas, experiencias compartidas, entre otras, con el fin de provocar un aprendizaje significativo.

Las variedades diatópicas y diastráticas (usuario) se observan, mayoritariamente por el rango de diferencia de edad entre los hablantes. En el sistema escolar chileno, la diferencia de edad entre un profesor (desde 25 años) y un alumno de segundo ciclo¹ (10 a 13 años) es significativa; por este motivo, el primero deberá adaptar su lenguaje y su selección léxica para poder explicar de mejor manera el conocimiento que busque compartir.

La variedad textual (género), presentada en el cuadro anterior, muestra la distinción entre las realizaciones discursivas que efectúan los hablantes que pertenecen a una misma comunidad: email, chat, sesión pedagógica, conferencia, entre otros. Esta será analizado en el siguiente apartado.

Por último, la variedad medial (canal) cada vez ha sido más significativa para la didáctica del lenguaje, debido a que la riqueza de herramientas tecnológicas que hoy se disponen, provocan textos multimodales que deben ser reconocidos por los receptores a partir de diversos canales: auditivo, visual incluso táctil. Si bien ello complejiza la

¹ Nuestro corpus de estudio se constituye por veintiocho clases desarrolladas en segundo ciclo, es decir, de cuarto a octavo básico.

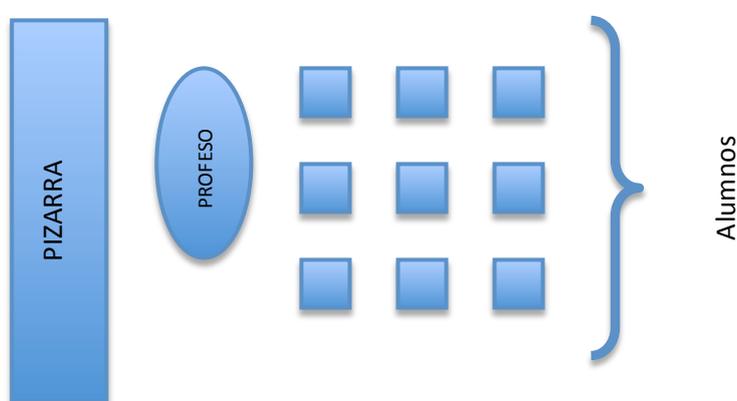
interpretación del mensaje, lo hace, a su vez, más atractivo para una audiencia cada vez más visual.

En este sentido la clase es, por ende, un evento comunicativo en que un profesional de la educación y sus estudiantes dialogan dentro de determinados patrones, como la categoría de los participantes, el espacio físico, el objetivo de la clase, el nivel de los alumnos, las normas de convivencia, etc.

A partir de lo anterior se hace necesario especificar las características propias de una interacción en aula. Para ello se utilizará el modelo de descripción de géneros discursivos que A. Briz (2011) aplicó a los juicios orales.

a) Marco espacial. La escena. La sala

La interacción se efectúa en un espacio físico preparado para ello,: una sala cerrada dividida en dos ambientes: sillas y mesas para favorecer la comodidad de los educandos, cuya orientación es hacia la segunda área y la zona del profesor, quien cuenta con un pizarrón y una mesa. Estos espacios dan cuenta de las categorías jerárquicas y asimétricas de los participantes, por un lado tenemos a los alumnos y, por otro, al especialista, quien a través de su nivel de conocimiento se establece en un nivel superior al de sus estudiantes.



b) Participantes en la interacción. Sus funciones y papeles comunicativos:

Para que se ejecute este hecho social, es requisito mínimo que existan dos participantes: el maestro (persona que posee un conocimiento acerca de un tema o

materia) y el discípulo (persona que desea cambiar su estado de conocimiento para mejorar su participación en la una sociedad).

Alumnos:

Richard y Rodgers (1986:82) elaboraron una tabla de características acerca del rol del alumno:

Enfoque	Papel
1. Oral/situacional	- El alumno escucha al profesor y repite; no hay control sobre el contenido o la metodología.
2. Audio- oral (Audiolingual)	- El alumno ejerce poco control; reacciona ante la dirección del profesor; papel pasivo de reacción.
3. Comunicativo	- El alumno desempeña un papel activo, de negociación; debe contribuir además de recibir.
4. Respuesta física total	- El alumno escucha y actúa; ejerce poco control sobre el contenido y ninguno sobre la metodología.
5. La vía silenciosa	- El alumno aprende mediante el análisis sistemático; debe llegar a ser independiente y autónomo.
6. Aprendizaje comunitario de la lengua	- El alumno es miembro de un grupo social o comunidad; va de la dependencia a la autonomía según progresa el aprendizaje.
7. El enfoque natural	- El alumno desempeña un papel activo y ejerce un control relativamente alto sobre la producción de contenidos lingüísticos.
8. Sugestopedia	- El alumno es pasivo y ejerce poco control sobre el contenido.

Bajo el alero del modelo constructivista, el estudiante que pertenezca a la educación chilena debiese seguir el enfoque comunicativo y el natural, es decir, se busca que los alumnos sean agentes activos de su propio conocimiento y, por lo tanto, se espera que ellos aporten directamente a la co-construcción de los nuevos conceptos. Se espera, así pues, que los jóvenes generen enunciados al interior de la sesión pedagógica y que estos sigan ciertos parámetros tales como: respuestas y preguntas breves y precisas, intervenciones pertinentes al tema, respuestas completas y

relacionadas con el tópico y formalidad en su discurso de acuerdo con la situación comunicativa. En caso de que estas condiciones no se cumplan el alumno será sancionado tanto por su profesor como por sus compañeros de aula. (Lemke, 1997) Esta propuesta ofrece una visión global acerca de los diversos roles que pueden adquirir los estudiantes a la hora de participar en una interacción pedagógica. Ahora bien, esto no sería posible sin que el docente ejecutara funciones que favorecieran el incremento del conocimiento.

Profesor

El enseñante posee un rol crucial al momento de intencionar la enseñanza de un nuevo contenido o actividad; no solo debe ser un buen comunicador, sino que también debe poseer una serie de competencias.

Breen y Candlin clasifican el rol del educador de la siguiente manera: “El profesor desempeña tres papeles en la clase comunicativa. El primero es actuar como facilitador del proceso comunicativo, el segundo es participar, y el tercero es actuar como observador y alumno” (En Numan, 1996: 89)

La propuesta de estos autores insiste en el traspaso del control de conocimientos, es decir, el docente debe comenzar dirigiendo el contenido, pero poco a poco le debe traspasar dicha responsabilidad a sus estudiantes, de manera de fomentar la independencia cognitiva.

Por su parte, Castellà et al (2007) proponen una serie de características o competencias que ha de dominar un profesional de la educación: debe estimular intelectualmente, mantener a sus alumnos motivados, incentivar el razonamiento, involucrar a los educandos en sus propios aprendizajes y ejercer un rol regulador para poder generar un clima adecuado de clase. Para poder lograr los efectos anteriores el profesor-orador debe atraer a sus interlocutores a partir de una doble imagen: una cercana que marque empatía y una lejana donde muestre su rango jerárquico.

Bajo este parámetro, el profesional requiere combinar en su discurso dos componentes importantes: uno argumentativo ligado a la cortesía y uno explicativo relacionado con la co-construcción del contenido.

El componente argumentativo de dicho discurso debe encontrar un equilibrio entre la proyección de autoridad y las estrategias de aproximación más ligadas con la

cortesía y la empatía. Sin embargo, sucede, en ocasiones que el docente impone un discurso más autoritario, provocando en el estudiante una actitud de rechazo no solo hacia el profesional, sino también hacia la asignatura. Este tipo de actuaciones atacan directamente la imagen del otro interlocutor y ponen en peligro las relaciones entre los interlocutores.

En el siguiente ejemplo de la clase número 6 se observa una situación de este estilo:

Clase 6

D4

li 15P8: Siéntese (())
 Ir-i 16Afa1: Tía no tengo lápiz
 Ir-i 17P9: ¿Ah? (4") (LA PROFESORA SIGUE REPARTIENDO)
 Ir-i 18Aan1: Moira / ¿préstame un lápiz?
 Ir-i 19P10: ¿Por qué un lápiz? / ¿usted no trae lápiz?
 Ir-i 20Acmo1: No traje hoy día
 Ir-c **21P11: Ah / no traje hoy día / yo voy a llamar a su papá y le voy a comunicar que el niño no traje lápiz hoy día // ya (5") (SIGUE REPARTIENDO) (())**

En este tipo de intervenciones se constata que el docente amenaza a su interlocutor en 21P11, provocando un daño en la imagen del alumno.

En el lado opuesto de este tipo de comportamiento se encuentran las *estrategias de orientación explicativa* (Castellà et al 2007), en las que el docente intenta disminuir la densidad de la carga informativa de sus enunciados a través de repeticiones, ejemplificaciones, de manera de adaptar el ritmo de enunciados a la audiencia. Gracias a estas los estudiantes logran procesar la información entregada.

Como se ha podido apreciar, ambos agentes se circunscriben a desempeños que son propios de una interacción determinada, de manera que puede ser delimitada como tal. Así lo explicita Beatriz Gabbiani: “Las aulas son situaciones sociales en donde los participantes tienen roles claramente definidos (maestro/a- alumnos) y donde la distancia social entre ellos es evidente, debido a su asimetría (adulto – niños; el/la que sabe – los que no saben).” (2006: 93)

El Ministerio de Educación chileno busca que sus estudiantes se centren en un rol comunicativo, es decir, que participen activamente en el desarrollo de los conocimientos y que aporten con conocimientos previos. Ante esto toma cada vez más fuerza la

necesidad de fomentar la interacción en la clase, con el objeto de que se otorguen espacios a los estudiantes para poder contribuir con sus ideas.

c) Relación de desigualdad social y funcional entre los participantes

Como se ha podido apreciar en los puntos anteriores, tanto el espacio físico como los roles en el interior de este evento comunicativo presentan una desigualdad, en cuanto a jerarquía social, entre los participantes.

El profesor realiza su clase mirando de frente a sus alumnos, teniendo la posibilidad de desplazarse por diversos espacios del aula; en cambio, los estudiantes se ubican en sus asientos, escuchando y observando al educador.

El profesional, desde un punto de vista lingüístico, es quien permite y establece los turnos de habla, así como también tiene el poder de quitarlos. Sus educandos no pueden contradecir ni poner en duda el mensaje de su profesor. Además, tiene la facultad de incluir, expulsar o amonestar a alguno de sus oyentes. Esta relación asimétrica genera mayor organización en el interior de los intercambios, dado que los estudiantes logran entender que es el profesor quien dirige, con un objetivo determinado y preestablecido, los diálogos que se provocan durante el intercambio pedagógico.

d) Registro

Se espera que el discurso del docente sea más formal, sin embargo, este puede cruzar diversos grados de formalidad o coloquialidad, dependiendo de la situación comunicativa que se manifieste en el aula. Tomando el parámetro de Briz (2010), el docente y los estudiantes podrían utilizar enunciados más coloquiales en el caso de:

- Mayor cercanía en la relación social o funcional con sus alumnos.
- Mayor nivel de proximidad a partir de los contextos compartidos.
- Temática cotidiana de interacción.
- Clase más espontánea que requiera una planificación simultánea en el discurso.

Por otro lado, la ausencia de los elementos antes descritos, por ejemplo relación social lejana o de menor frecuencia, provocará un discurso más formal.

1.4.1 Interacción didáctica

Si bien se trata de un discurso oral, puesto que utiliza un canal fónico, posee ciertas características que lo distinguen de otras realizaciones como, por ejemplo, una exposición monologal, una clase magistral, un taller de aplicación, una experimentación, entre otras.

Se va a denominar *interacción didáctica* a los intercambios comunicativos que se ejecuten en una sala de clases, en la que participen un instructor o facilitador y sujetos que quieran modificar su estado de conocimiento. En este sentido, el maestro buscará desafiar a su audiencia desde el punto de vista cognoscitivo, de manera que el aprendizaje sea efectivo y significativo.

Como es un subgénero de la clase, comparten una serie de elementos tales como:

- el marco espacial es la sala de clases.
- los participantes son el maestro y el discípulo, también reconocidos como una persona con mayor grado de conocimiento acerca de un tema y otra con deseos de aumentar sus dominios cognitivos.
- Las relaciones de desigualdad o asimetría entre los participantes
- Registro formal o coloquial.
- La temática más especializada.
- El fin más transaccional (hay alguien que enseña y otro(s) que aprende(n)).

Sin embargo, desde un punto de vista lingüístico, podemos decir que la diferencia entre los géneros antes mencionados (exposición monologal, una clase magistral, un taller de aplicación, una experimentación, entre otras) y la interacción didáctica radica en el dinamismo del intercambio comunicativo: “una posible vara de medir este dinamismo es la presencia mayor o menor de *intervenciones reactivo-iniciativas*, aquellas que responden a lo anterior, a la vez que provocan o intentan provocar habla posterior” (Briz, 2010).

Es por esto que se distinguirá la “interacción didáctica” de otras realizaciones, puesto que busca la co-construcción de mensajes a partir de un conjunto de intercambios.

Para Velasco (2007) tres serían las variables de este tipo de interacción: la cognición (nivel de desafío intelectual), la conducta (comportamiento de los aprendices según los fórmulas ritualizadas de este género académico) y el desempeño (la manera como se realiza un trabajo o una actividad determinada).

Con ello, la comunicación en el interior de una sala de clases está determinada por una gran cantidad de interacciones que se sostienen gracias a la dirección de un docente, quien las organiza, guía y orienta con el fin de lograr una meta cognitiva (Cadzen, 2001).

Desde el punto de vista del profesor, el discurso de clase presenta un grado alto de planificación, el cual puede verse alterado en el transcurso de la sesión pedagógica.

En síntesis, la clase, como evento comunicativo pedagógico, busca cambiar el estado de conocimiento de los estudiantes que participan en ella con el fin de fomentar la participación activa en la sociedad de hoy. Sin embargo, este proceso no es libre, los profesores deben seguir las políticas y modelos a los que se alude en el apartado siguiente.

1.4.2 Modelos educativos

El hombre, a través de los años, ha ido adquiriendo conocimiento sobre la base de dos modelos: su experiencia personal y el intercambio comunicativo en su interacción social. En este último surge una figura de gran interés: el maestro, entendido como la persona que domina un oficio, arte o ciencia y que la enseña a otros.

Ya en la antigua Grecia nos encontramos con dos visiones, modelos o enfoques de enseñanza: los sofistas y la escuela socrática. La escuela sofista fijaba su atención en el maestro, cuyo rol era establecer conocimientos y traspasarlos a través de un discurso monológico, puesto que la iniciativa del discurso era del docente (Ramírez, 2004). Es decir, el especialista transmitía su sapiencia de manera unidireccional, de esta forma, el estudiante se transformaba en un receptor, en un individuo que recibía mensajes. Gracias a ello, el maestro podía estar seguro de que la información seleccionada sería entregada sin dificultades.

La escuela socrática, por su parte, centraba su atención en el estudiante, quien era guiado u orientado por el maestro con el fin de modificar el estado de conocimiento.

Para lograr este fin se utilizaba como instrumento lingüístico el diálogo, lo que favorecía el proceso a partir de interrogantes de los aprendices. (Ramírez, 2004). Se trata, en este segundo caso, de un método en el que se le otorga mayor protagonismo al estudiante, el cual no solo escucha el mensaje, sino que también participa en el mismo con aportes, razonamientos, conocimientos previos, entre otras respuestas.

En la actualidad, estos modelos han recibido nuevos nombres y se han fundamentado en diversas investigaciones y teorías:

a) *El modelo academicista*: anterior a la década de los sesenta, también es conocido como tradicional. Este enfoque se preocupa por la transmisión de la información, la cual es otorgada a través de una clase magistral. El protagonismo del estudiante es relegado a segundo plano, ya que el eje principal será el contenido, su memorización y reproducción. Algunas de sus características más conocidas son:

- *Magitrocentrismo*: término que alude a la importancia que se le otorga al maestro, en él recae el éxito o el fracaso de la educación. Además será quien se preocupe por la disciplina y la normalización en la sala de clases.

- Enciclopedismo: este enfoque requería de manuales o libros que guiaban los aprendizajes, de manera que estos fueran programados y ordenados correctamente.

- Pasividad: como ya se mencionó anteriormente, el estudiante es un reproductor de conceptos, un receptor.

Estas características se asocian al estilo sofista, ya que se trata de un método unidireccional, monológico en el que un “sabio” o maestro, entrega conocimientos a partir de su experticie.

b) *El modelo constructivista*: grandes especialistas de la educación, como Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), unificaron dos grandes ciencias para formular una nueva propuesta de enseñanza aprendizaje: la psicología y la educación.

Sus investigaciones se concentraron en explicar cómo surge el conocimiento humano, puesto que no estaban de acuerdo con que este proceso se limitara a una mera copia o reproducción de la realidad. En este sentido, Vygostky aporta con una nueva visión que denominó constructivismo social. La base teórica de su propuesta se centraba en que el aprendizaje solo se logra en un contexto social, en la interacción cotidiana. Indica que el conocimiento no se origina en la mente de los seres humanos, sino que se crea en una cultura. El sujeto requiere de conocimientos para poder desenvolverse en un grupo:

necesita leer, escribir, resolver problemas, crear análisis, entre otros. Nuevamente se indica la importancia de la interacción como un modelo lingüístico preponderante.

Por su parte, Coll *et al.* (1993) destacan:

Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúe de guía y de mediador entre el niño y la cultura, y de esa mediación - que adopta formas muy diversas, como lo exige la diversidad de circunstancias y de alumnos ante los que se encuentra-, depende gran parte el aprendizaje que se realiza. (1993:18)

Por lo tanto, podemos generar una asociación directa entre un método constructivista y la presencia de conversaciones en un evento comunicativo, como lo es una clase de aula.

A partir de los anterior puede señalarse que la clase posee una serie de particularidades que la distingue de otros eventos comunicativos dialogales como el debate, la mesa redonda, el foro, la conversación, entre otros. Esta investigación se valdrá de los instrumentos del Análisis de la Conversación para descomponer e indagar acerca de las características lingüísticas que le son propias.

1.4.3 Métodos de enseñanza

Los métodos de enseñanza son planes de acciones organizados y fundamentados teóricamente que buscan captar la atención de los estudiantes como manera de incrementar sus niveles de dominio acerca de un contenido determinado.

Por lo tanto, los profesionales de la educación planifican, a partir de estructuras generales, secuencias de aprendizaje para alcanzar los objetivos pedagógicos que se han propuesto. Algunos de los métodos más utilizados en aula son:

a) Método inductivo: busca agentes activos del aprendizaje que descubran a partir de la observación o experimentación reglas, principios o regularidades en un fenómeno.

A partir de lo anterior se hace indispensable reconocer los recursos que podría utilizar un docente para producir aprendizajes. Davini (2008) menciona los siguientes: empíricos (material concreto, laboratorio, objetos, ambientes naturales, etc.); fuente de

datos (tablas, gráficos, bibliotecas y ficheros); fuentes visuales (imágenes y videos) y fuente de texto (narraciones, artículos, material virtual, entre otros).

A nivel más específico se pueden mencionar dos métodos que forman parte de este grupo:

- Método de construcción de conceptos: en estos casos el profesor guía el trabajo de los estudiantes sobre la base de ejemplos concretos; por lo tanto, llegan a construir conceptos a partir de la descripción y la comparación con distintos casos. Por ejemplo, diferenciar las características de un texto narrativo literario de uno no literario a partir del análisis de dos géneros, a saber, una noticia y un cuento.
- Método de indagación didáctica: se promueve una metodología sistemática y guiada en la que los alumnos, a partir de la investigación, logran analizar información y asimilar conocimientos. Un ejemplo concreto de esto sería la investigación empírica donde los estudiantes busquen en medios masivos de comunicación textos narrativos no verbales: relato de fútbol, *stand up*, anécdotas, entre otros.

b) Métodos de Instrucción: en este tipo de clases el profesor toma un rol protagonista, puesto que es él quien comunica directamente ideas y conceptos con el objetivo de cambiar el estado de conocimiento de sus estudiantes.

Algunas realizaciones más específicas de este método son:

- Método de transmisión asimilación de cuerpos de conocimiento directo: se trataría de clases magistrales de exposición oral donde los docentes comunican, a partir de un discurso unidireccional, informaciones o antecedentes de un nuevo concepto. Para Mercer (2010) se trataría del “habla acumulativa”, es decir, los estudiantes confirman, reiteran y replican información de manera pasiva.

Mayoritariamente se utiliza en casos donde los nuevos aprendizajes poseen una complejidad mayor y requieren de un acompañamiento directo por parte del maestro.

Un ejemplo sería una clase donde el profesor, a partir de un conjunto de diapositivas, entrega la definición y características de un texto narrativo.

- Método de transmisión significativa: en estos casos los estudiantes adquieren un rol activo, puesto que deben relacionar los nuevos aprendizajes y reconstruir su significado. Para esto se utiliza, mayoritariamente, una red conceptual, con el fin de guiar las relaciones lógicas entre los contenidos. En este caso el profesor puede mostrar un organizador gráfico vacío con el contenido que va a trabajar y lo va completando a medida que la clase avanza.
- Métodos de seminario de lectura y debates: se busca que los estudiantes lleguen a una interpretación activa de un contenido o fenómeno. Es el docente quien guía el análisis de los mismos para que se logre un intercambio intelectual. Mercer (2010) denomina a este tipo de habla como “de disputa”, donde los participantes toman decisiones personales en relación a sus opiniones.

Con este método un maestro podría provocar un debate acerca de las diferencias y semejanzas entre un texto literario y no literario.

c) **Métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual:** en estas clases el profesional de la educación promueve la enseñanza de ciertos conceptos a partir de la reflexión personal. Por lo tanto, el rol protagónico de la sesión pedagógica lo obtienen los alumnos que participan de ella. Específicamente se trataría de dos subtipos de procedimientos:

- Método de diálogo reflexivo: los estudiantes intercambian observaciones, experiencias y puntos de vista; así pues, el diálogo cumple un rol fundamental. Este tipo de clases puede relacionarse con la propuesta de “habla exploratoria” de Mercer (2010), pues en ella los participantes se involucran con los nuevos conceptos, construyendo sus propias ideas y reconstruyéndolas según los aportes de los demás compañeros. Por tanto, se puede hablar de una co-contrucción de conceptos.

Las preguntas en este tipo de clases son fundamentales para lograr intercambios comunicativos significativos.

Un ejemplo de esto sería que los estudiantes llevaran a la clase una definición personal de texto narrativo y que, luego, entre toda la clase, se

lograra una nueva definición respaldada por los aportes de todos los integrantes.

- Método de cambio conceptual: en estos casos se busca provocar conflictos cognitivos, es decir, se intenta demostrar que los conocimientos teóricos no son necesariamente cerrados, sino que se pueden criticar y reconstruir. Con este tipo de ejercicios los estudiantes logran flexibilizar pensamientos. Para ejecutar este tipo de clases un docente podría entregar las primeras definiciones que se realizaron acerca del texto narrativo (épico) y crear un análisis del mismo para reflexionar acerca de su pertinencia actual.

El modelo constructivista promueve la presencia de estudiantes activos, los que puedan apropiarse de su aprendizaje a partir de la construcción conjunta de los nuevos conceptos. Por lo tanto, requerirá del uso de métodos inductivos y de flexibilidad cognitiva por sobre los instructivos de transmisión.

1.4.4 Una clase constructivista

Hasta ahora hemos mencionado todas las características teóricas de un modelo basado en la co-construcción de aprendizajes, sin embargo, se hace necesario especificar las características de una clase denominada “eficiente” o “efectiva”.

Sánchez, García y Rosales de Sixte (2008) proponen tres dimensiones de análisis:

- a) el qué, dirigido a la calidad y pertinencia de un contenido durante la enseñanza-aprendizaje.
- b) el cómo, delimitado por la estrategia metodológica que seleccione el maestro como, por ejemplo, la tradicional o la transformadora (Rogoff 1998).
- c) quién es el responsable, indica la autonomía o la compañía directa en la apropiación de contenidos.

Lo anterior demuestra que las tres dimensiones propuestas están directamente relacionadas con la acción del maestro, por tanto, nos concentraremos en las características idóneas que esta debe tener.

Como señalan algunos autores, un buen profesor será aquel que conozca bien su área de enseñanza, además debe reconocer la diferencia que existe entre dominar y difundir

ciertos contenidos. En este sentido, identifica en sí mismo las fortalezas y debilidades como comunicador de conocimientos (Morell, 2009).

Además de lo anterior, se hace indispensable que el maestro logre obtener el conocimiento más importante sobre sus alumnos; para ello deberá identificar los saberes compartidos que los unen; debe ser capaz de responder a las inquietudes, de buscar la manera de incorporar a su discurso aquellos enunciados o proposiciones que han elaborado sus alumnos y debe lograr que el aprendizaje nuevo sea significativo a partir de la ejemplificación con experiencias conjuntas (Cadzen 1991).

Para Gary Borich (1988), cinco son las claves que caracterizan una clase efectiva:

- a) Una clase clara: el docente requiere entregar instrucciones y normas claras de interacción antes de comenzar una actividad, de esa manera se aprovechará el tiempo en temáticas que realmente se quieren trabajar.
- b) Variedad de instrucciones: la mejor manera que se tiene de detectar si las instrucciones han sido entendidas es a través de preguntas directas.
- c) Orientación de tareas: se hace necesario fomentar las actividades durante las clases; de esa manera, los estudiantes incrementan las oportunidades de obtener un buen aprendizaje.
- d) Compromiso con el proceso de aprendizaje: organizar la toma de turnos, pasearse por la sala, elaborar actividades con una dificultad acorde al nivel, minimizar el tiempo de instrucciones, fomentar la toma de apuntes, evitar los errores de tiempo.
- e) Estudiantes exitosos: obtener atención, informar el objetivo, estimular el aprendizaje, presentar estímulos materiales, entregar retroalimentación, evaluar el comportamiento.

Para lograr estas claves se hace necesario utilizar la interacción como herramienta lingüística primordial. Sin embargo, dicha interacción debe ejecutarse sobre la base de la participación activa de los interlocutores; en consecuencia, el profesional que busque lograr una clase efectiva debe promover mayores interacciones dinámicas.

Alcaráz, Mateo Yus (2007) también formulan claves para lograr el éxito en una clase: explicar la organización de la clase, utilizar marcadores discursivos que favorezcan a la sistematización del oyente, adecuar la velocidad del discurso a la situación comunicativa, utilizar material visual, promover la toma de apuntes, fomentar las

preguntas abiertas, reformular preguntas, esperar un tiempo antes de redirigir una pregunta, motivar la participación a través de peticiones, comprobaciones, confirmaciones y dar prioridad al contenido más que a la manera cómo se pregunta.

Esta propuesta entrega mayores indicaciones lingüísticas que la anterior y da cuenta de la importancia que tiene el hecho de formular preguntas y fomentar la participación durante este género académico.

Por último, Coll y Onrubia (1992) proponen cinco principios generales que permiten un aprendizaje adecuado: el primero es la capacidad del docente para establecer una relación entre la información que ya se sabe y la nueva, es decir, anclar los nuevos contenidos en los ya conocidos por el aprendiz; el segundo, que ofrezca una organización o estructura clara de las actividades, de manera que el estudiante vaya sistematizando una metodología de trabajo; que el control del conocimiento se vaya entregando paso a paso al aprendiz y, por último, debe tenerse en cuenta que el aprendizaje se puede ampliar a partir de las interacciones que establece con otros en contextos diferentes, tal y como habíamos apuntado antes. Sin embargo, se insiste poco en el desarrollo de la destreza oral.

Por lo tanto, se espera que las clases no sean guiones rígidos que siguen una pauta pre-establecida en la planificación, sino intercambios que tomen en cuenta la situación de enunciación (quién puede hablar, a quién, cuándo, de qué manera, sobre qué y para qué), una estructura de contenido académico (temas, información académica, demandas de tarea), el dinamismo en clases y la difícil tarea de conciliar una buena progresión de los contenidos, el plan y el método sistemáticos necesarios de toda clase con la flexibilidad de estos ante los imprevistos.

1.4.5 Clase eficaz en Chile

En Chile existe un documento elaborado por tres entidades ligadas a la educación, Ministerio de Educación, Asociación Chilena de Municipalidades y Colegio de Profesores, cuyo fin es describir las dimensiones que requiere un buen docente para promover la enseñanza. Dicho documento se denomina “Marco para la Buena Enseñanza”

La propuesta se compone de cuatro dimensiones:

Dimensión A: Preparación para la enseñanza

Se promueve el dominio de conocimientos como también de competencias pedagógicas para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Hace referencia al clima de interacción en el aula. Fomenta que el especialista motive su discurso de manera positiva, destacando las fortalezas de sus estudiantes por sobre las debilidades. Así como también motiva a la interacción respetuosa, tolerante, equitativa.

Dimensión C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

Se basa en la creación de actividades diversas y atractivas que permitan el desarrollo de habilidades heterogéneas. Se fomenta la indagación, la interacción y la socialización, así como también, el constante monitoreo del docente hacia sus estudiantes, de manera que logre ajustarse a las necesidades del grupo.

Dimensión D. Responsabilidades profesionales

El profesional debe ser capaz de reflexionar acerca de su práctica como docente para mejorar sus estrategias metodológicas. Se trata del compromiso que adquiere el maestro no solo con sus alumnos, sino también con sus pares y su establecimiento educativo.

Para efectos de esta investigación solo se analizarán dos áreas de aprendizaje: ciencias y lenguaje, por lo tanto, se cree importante describir algunos elementos esenciales que marcan diferencias en las dinámicas de las clases.

a) Clase de ciencias:

Márquez (2005) diferencia la enseñanza de las ciencias con la de otras áreas de aprendizaje, señalando que “aprender ciencias es como aprender otro idioma” (p. 28). Y ello porque el lenguaje de esta asignatura es altamente especializado, puesto que incluye una serie de textos multimodales tales como gráficos, mapas, símbolos matemáticos, entre otros.

Es por ello que para la enseñanza de esta disciplina las estrategias didácticas se basan en géneros objetivos que buscan demostrar fenómenos o hechos. Por lo tanto, se solicita a

los estudiantes el dominio de ciertas secuencias textuales tales como: la descripción (definición), la argumentación (justificación) o de ciertos géneros: informe de laboratorio, notas de campo, entre otros (Lemke, 1997).

A partir de lo anterior se puede constatar que los niveles de complejidad cognitiva que requieren las interacciones didácticas son altos, ya que solicitan evaluación crítica y justificación empírica de los hechos observables.

b) Clases de lenguaje y comunicación:

En Chile, el área de Lenguaje y Comunicación presenta dos enfoques transversales que dan cuenta de nuevos desafíos para el profesional del área: el cultural y el comunicativo. El primero insiste en la necesidad de desarrollar habilidades personales tales como la reflexión, el análisis y la identificación de aspectos sociales que nos permiten entender, como agentes activos, las características de una sociedad plural y en constante cambio. El segundo permite que el estudiante identifique y domine estrategias lingüísticas para interactuar de manera efectiva con los demás.

Lo anterior requiere que los alumnos desarrollen habilidades organizadas en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación.

Por lo tanto, esta área de aprendizaje utilizará estrategias metalingüísticas en las que se busque que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de dominar la lengua como un instrumento de interacción y aporte social. Bajo este parámetro el modelo del docente será esencial.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la interacción se transforma en una herramienta necesaria en la adquisición de conocimientos, especialmente la dimensión B, sin embargo, esta habilidad se ve supeditada a otras, lo que da cuenta de la necesidad de indagar y explicitar las estrategias lingüísticas que promuevan el desarrollo de un comunicador interactivo en aula.

Ante esto surge una nueva pregunta ¿qué características lingüísticas posee un profesor que promueva la interacción en aula? Para responder este importante interrogante en nuestra investigación, primero debemos esclarecer cómo se organiza una conversación, género primario de la interacción y qué unidades la constituyen.

2. Análisis de la Conversación

2.1 Aproximaciones teóricas: origen del análisis de la conversación y su diferencia con otras áreas.

La lingüística ha tenido como objetivo analizar la lengua, preferentemente desde una relación referencial-teórica. Con ello, si bien se lograron grandes avances desde la lingüística normativa, comparativa, tradicional, enfocadas a investigaciones teóricas, se observó un vacío en los análisis dirigidos al uso natural y social de las interacciones humanas. Es por esto que hacia la mitad del siglo XX en Estados Unidos se impulsa una nueva disciplina: la sociolingüística (Labov, 1972), cuyo fin consistía en entablar un puente entre el lenguaje y los fenómenos sociales, como modo de explicar la función del lenguaje como herramienta para la interacción social y la vida humana (Dell Hymes, 1979)

Lo anterior pone de relieve la necesidad de investigar intercambios comunicativos en ambientes y contextos naturales, ya que será en ellos donde el ser humano proyecta su imagen y traza el sentido de su mensaje, así como también su propósito. Esta propuesta se denominará interaccionismo simbólico (Goffman, 1971).

Bajo este parámetro, debemos retomar el principio de que el ser humano requiere comunicarse con otros para poder suplir necesidades básicas o complejas: comprar, comer, vender, compartir, conseguir un puesto de trabajo, conseguir una pareja, entre otros. De ahí la importancia de un análisis real y contextual. Gracias a los resultados obtenidos en la sociolingüística y las asociaciones simbólicas de Harold Garfinkel, surge una nueva orientación: la etnometodología.

El principio fundamental de esta es que los individuos, como agentes activos de la sociedad, utilizan diversos métodos que van obteniendo sentido a partir de las actividades que realizan. Es decir, las interacciones diarias permiten la construcción y recreación de la realidad social (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Por lo tanto, el análisis teórico de la lingüística tradicional y la antropología lingüística quedó fuera de esta perspectiva, dejando de lado las descripciones gramaticales, los sistemas semánticos aislados, entre otros; ahora se observan y estudian las reglas

culturales, los comportamientos sociales, las condiciones comunicativas, elementos más cercanos a la cotidianidad y la funcionalidad de los intercambios comunicativos (Golluscio, 2000). Los *corpora* reales y contextuales serán el eje conductor de los análisis etnometodológicos: “E. Goffman (...), desarrolló un nuevo concepto de interacción (...) las interacciones son respuestas de los individuos a sus contextos sociales.” (Cestero, 2000)

Posteriormente, Dell Hymes en los años 70` genera una corriente de análisis: la etnografía de la comunicación, cuyo objetivo será describir los comportamientos comunicativos en la interacción de los seres humanos (verbales y no verbales) en contextos particulares. Para lograr su objetivo situó la unidad de análisis en el acto de habla.

Bajo esta perspectiva nace también una nueva corriente inspirada en la etnometodología: el Análisis de la Conversación, cuyo objetivo es “explicar cómo se producen y comprenden la coherencia y la organización secuencial en el discurso” (Levinson 1989:273), pero estas características se realizan a partir de la observación inductiva y empírica de los intercambios comunicativos, evitando las categorías objetivas y pre-elaboradas.

Podemos apreciar en esta corriente una mirada con mayor especificidad, pues centra su atención en intercambios comunicativos cotidianos que no han sido planificados ni preparados con anticipación; con esto el objetivo más importante se centra en identificar la estructura del habla según el contexto determinado en que se produce, es decir, de qué manera los turnos de habla se elaboran con el fin de formar parte de una unidad mayor, es decir, cómo se logran organizar los hablantes para producir turnos de habla que conllevarán una conversación.

Esta línea investigativa descompone la conversación en una serie de unidades menores (turnos, eventos, movimientos, etc.), descubriendo cambios sustantivos en el uso de ellos a partir de contextos diferentes; es decir, analiza cómo el ser humano, en su acervo lingüístico, logra adaptar y entender las pequeñas señales que presenta el interlocutor en una situación específica. Huchtbly y Drew (1995) y Tusón (1999) enuncian que esta disciplina busca determinar los aspectos técnicos propios de un diálogo, en el que los interlocutores realizan y coordinan actividades como una herramienta para la acción social. Esta característica hace de este tipo de análisis un elemento estratégico para

poder comprender de qué manera los participantes evocan contextos sociales que le son propios.

Sin embargo, esta complejidad nos lleva a otra pregunta ¿cómo diferenciamos esta corriente con otras disciplinas como el análisis del discurso, la pragmática dialógica o la sociolingüística?

Si bien el Análisis del Discurso y el de la Conversación poseen un mismo objeto de estudio (las estructuras secuenciales del habla), su diferencia más significativa radica en los objetivos que pretenden lograr y por supuesto las metodologías que emplean. El primero centra su investigación en unidades globales que luego se irán descomponiendo en subcategorías, las que darán fuerza a estrategias discursivas tales como la cohesión y la coherencia. El segundo, en cambio, pretende: “descubrir las propiedades sistemáticas de la organización secuencial del hablar y cómo se conciben los enunciados para manejar tales secuencias” (Cestero, p. 24). La metodología de esta disciplina rechaza una categorización previa al análisis, puesto que se trata de una investigación empírica; por lo tanto, potencia el análisis de textos dialogales auténticos para posteriormente formar una taxonomía o teoría. En relación con otras disciplinas, Cestero (2000) diferencia el Análisis de la Conversación con la Psicología Social, puesto que esta última analiza la comunicación interpersonal, utilizando un método experimental y de la Pragmática Interaccional, proponiendo un estudio de la conversación que se centra en los interlocutores y su interacción. El análisis de la conversación, por su parte, invita a un estudio real, sin ningún tipo de manipulación anticipada del discurso.

La pragmática, por su parte, realiza una investigación más generalizada, factor que posibilita un primer punto de partida para una profundización del análisis de la conversación. Un ejemplo claro de ello es el aporte de B. Gallardo (1996:26), quien presenta una “caracterización pragmática de la conversación”. La autora destaca, por una parte, los rasgos interactivos, haciendo mención al dinamismo dialógico, el cual no necesariamente posee elementos propios de la conversación: sistema dual de turnos, carácter actual e inmediatez, estructura triple básica (signos verbales, para verbales y kinésicos); y por otra parte, los rasgos conversacionales, donde encontramos la toma de turno libre, sin importar el tema o la duración de los mismos, y la presencia de retroalimentación. Como se puede apreciar, entonces, los elementos propuestos por

Gallardo se convierten en una puerta de entrada para profundizar en nuevas investigaciones en el área del análisis de la conversación.

Por otro lado, Cestero (2000) afirma que existen cuatro hipótesis que han forjado los cimientos de esta subdisciplina: el diálogo posee una organización que sigue convenciones sociales; las intervenciones de los interlocutores son doblemente contextuales (emisor y receptor); los detalles más nimios de la interacción podrían transformarse en indicadores significativos, por lo tanto, no pueden ser rechazados con anticipación; las investigaciones que se sustenten en esta subdisciplina requieren apoyarse sobre la base de datos reales y naturales.

Otro elemento, diferenciado de las disciplinas antes mencionadas, es la utilización de una metodología particular, cuya base se concentra en los siguientes pasos:

- 1.- Recogida de materiales: grabación de conversaciones.
- 2.- Transcripciones minuciosas de las grabaciones obtenidas.
- 3.- Análisis de los materiales: descripción detallada de las conversaciones grabadas a partir de las transcripciones, constatación de fenómenos recurrentes, búsqueda de ejemplos similares o parecidos a los fenómenos constatados.(...)
Se evita, por el momento, el uso de técnicas cuantitativas que supediten los resultados a frecuencias y probabilidades.
- 4.- Presentación de resultados. Las conclusiones se presentan siempre ejemplificadas. (Cestero, pág. 36, 37)

Nuestra investigación seguirá cada uno de estos pasos, como manera de poder descubrir datos empíricos e indicadores reales que señalen características propias de la interacción en aula.

2.2 La conversación

Entenderemos por esta, una acción verbal en el que participan dos o más personas, por lo tanto, su organización será estructurada en turnos de habla e interacciones. Antonio Briz, en su obra *El español coloquial* enuncia:

Conversar es comunicar cooperativamente y negociar estratégicamente un propósito con el otro... cada intervención de un interlocutor se vincula a

enunciados e intervenciones anteriores tuyas y del otro, previendo ahora las interpretaciones y respuestas de este. (2001: 44)

La cita anterior destaca la realización de una textura discursiva cohesionada entre dos o más participantes, una construcción elaborada, fundada en cada una de las unidades que la constituyen. En ella es importante destacar que dicho evento comunicativo no se planifica con anticipación, sino que se produce y se direcciona sobre la base de los objetivos de los participantes, de esta manera, no sigue una pauta estandarizada ni protocolizada.

2.2.1 Tipos de conversación

Si bien las características anteriores son primordiales a la hora de diferenciar una conversación de otros géneros dialogales (entrevista, foro, debate, etc.), se hace necesario profundizar en dos modalidades de la misma. Una conversación puede tener dos tipos de realizaciones a partir del grado de cotidianidad, de planificación y del contexto social en que se ejecute:

- a) la coloquial más frecuente en contextos informales de menor programación. Al respecto Briz nombra algunos de sus rasgos más característicos:

La conversación coloquial con + (mayor) relación de proximidad, + saber compartido, + cotidianidad, - (menos) grado de planificación, + finalidad interpersonal. (2000 :52)

- b) La formal, ligada a situaciones estructuradas o a contextos institucionales en el que se perciben categorías asimétricas. Cestero enuncia:

Algunos investigadores se han dedicado a estudiar los mecanismos de toma de turno característicos de la interacción en distintos contextos institucionales, llegando a la conclusión de que los modelos de conducta restringidos, propios de los contextos, son producto, en su mayor parte, de la predisposición de tipos de turno según los papeles sociales de los participantes. (2000: 47)

Esta tesis se concentrará en esta última, ya que la clase, como evento comunicativo, permite un diálogo formal, a saber: el sistema de turnos sigue los requisitos propios del

contextos institucional, por tanto, si bien las intervenciones son más o menos espontáneas, estas se dirigen hacia un tema y un objetivo predeterminado:

“En el caso de la clase, (...), el interlocutor tiene la potestad de controlar las intervenciones y, además, de otorgar valor de calidad a los enunciados, estableciendo lo que se ha dicho bien y lo que no” (Castellà; Comelles; Cros y Vilà, 2007:18)

Una vez aclarados estos puntos, se hace indispensable descomponer cada una de las unidades que conforman la conversación. El sistema organizativo que abordaremos en el presente trabajo será el del grupo Val.Es.Co, quienes realizaron una propuesta de segmentación y caracterizaron los componentes de la conversación.

2.3 Unidades de Análisis

A comienzo de los años 90, se organiza un grupo investigativo en la Universidad de Valencia (Val.Es.Co), cuyo centro de análisis ha sido la lengua coloquial en el discurso conversacional. El siguiente cuadro de Briz y otros, resume la propuesta de unidades del grupo Val.Es.Co, organizado en siete unidades, repartidas en dos niveles (monológico y dialógico) y tres dimensiones u órdenes (estructural, social e informativo).

Niveles	Dimensiones		
	Estructural	Social	Informativa
Dialógico	Diálogo Intercambio	Alternancia de turnos	
Monológico	Intervención Acto	Turno	Subacto

(Briz y otros 2003:111)

Nos serviremos de esta organización para introducir las unidades de análisis que vamos a utilizar en nuestro estudio, al tiempo que haremos uso también de esta para introducir otras propuestas que hoy se manejan.

2.3.1 Unidades monologales

Corresponden a los elementos que organizan la estructura interna del discurso, los cuales están presentes en cada intervención enunciada por un interlocutor en una

conversación. De esta manera, una interacción está compuesta por tres unidades monologales: los actos de habla, las intervenciones y los turnos.

a) Actos de habla

En las interacciones cada uno de los interlocutores realiza enunciados que aportan a la construcción de un mensaje. En este sentido, cada intervención-turno que se efectúe se transforma en una contribución a la secuencia dialogal.

Ante esto una de las unidades básicas y mínimas de la “gramática” conversacional (Bachman, Lindenfeld y Simonin 1981; Kerbrat-Orecchioni 1998; Vion 1992) son los actos de habla.

Es necesario señalar que esta unidad monologal es compleja de categorizar; a saber, en el análisis pragmático del lenguaje no hay una relación estructural entre hechos lingüísticos y hechos pragmáticos que justifique categorías únicas de clasificación de los actos de habla (Moeschler 1992)

Es por ello que para poder caracterizarlos recurriremos al aporte de Searle (1971) quien definió el acto de habla como la unidad básica o mínima de la comunicación lingüística, en el sentido de que el hablante al emitir un enunciado no sólo está profiriendo palabras, sino que también está provocando una acción, un cambio o variación en el contexto comunicacional. Pero no podemos olvidar que el primer filósofo del lenguaje que se acercó a este término fue Austin, con la denominación de *oración realizativa o expresión realizativa*: “Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que esta no se concibe normalmente como el mero hecho de decir algo” [1971: 47].

Para Briz y grupo Val.Es.Co (2000), en *Cómo se comenta un texto coloquial*, esta unidad sería el componente mínimo de acción y de intención en el intercambio comunicativo. En este sentido, se compara con el enunciado, entendido este como: “Toda parte del discurso pronunciada por una persona, antes y después de la cual hay un silencio por parte de esa persona” (Harris en Charadeau y Maingueneau: 213)

Si bien ambos (acto de habla y enunciado) comparten la misma estructura, se logran diferenciar en su función pragmática: “Un enunciado, como unidad de acción, es un acto enunciativo; como unidad de intención, un acto argumentativo (...) y puesto en relación con el otro hablante, constituye un acto conversacional” (2000: 54)

Para Coulthard y Sinclair (1978) los actos de habla pueden ser clasificados como categorías del discurso, situacionales o gramaticales.

Discurso	Situación	Gramática
Informativa Directiva Estimulativa	Declaración Pregunta Demanda	Declarativa Interrogativa Imperativa

Por su parte, Kebrat Orecchionni (1994) aporta al análisis de estas unidades agregando que están fuertemente ritualizadas a partir de la cultura en la que se realicen, por lo tanto, no pueden clasificarse de manera universal, puesto que sus realizaciones logran ser muy variadas.

b) Turnos de habla o de palabra

Se desprende del cuadro anterior que se trata de unidades monologales, que corresponden a todo aquello que un hablante hace o dice durante una aportación interactiva continuada (van Dijk, 1978: 262).

Sin embargo, Briz y otros (2003) e Hidalgo y Padilla (2006) destacan que dicha unidad es dependiente de las relaciones entre el hablante y el oyente (dimensión social), por lo tanto, las intervenciones serán a su vez turnos si son atendidas o reconocidas por el interlocutor (en el sistema de transcripción Val.Es.Co., seguido por esta investigación, los turnos aparecen marcados con un número a la izquierda de la letra identificadora del interlocutor; si no hay número se entiende que es una intervención-no turno).

Con lo anterior, podemos relacionar la unidad intervención (y el acto o actos que esta contiene) y la de turno, bajo el parámetro de que ambas (la unidad interna y la unidad social) coinciden si el interlocutor la acepta como tal y la incorpora en la interacción.

Briz (2006:49) lo enuncia de la siguiente manera: “el interlocutor que interviene es emisor, tiene “voz”, y solo cuando alguien acepta su intervención llega a ser “hablante”, tiene “voz y voto”.

Observemos el siguiente ejemplo donde la intervención de A (Aflc1) no se transformó en turno (en la marcación no aparece el número a la izquierda de la letra que identifica al interlocutor):

Clase 4

D10

li 47P32: Por ejemplo //saqué un cómics ¿ya?// ¿qué personaje es el que está aquí?

Ir Aflc1: ¡Judas!

Ir-i 48Ahc1: Yo sé eeeeeel ¿cómo se llama?// el de la Mancha

Ir-i 49P33: Quijote →

Ir-i 50A?2: De la Mancha

Ir-i 51P34: Un personaje y su libro ¿ya? español que habla es //larguísimo y cuenta la historia de un personaje que era/ pensaba y soñaba/ y tenía [grandes ideas

Ir-i 52Aag1: ¿Ah?

Ir Aeka1: Nunca fue real

Ir-c 53P35: Ahora// algunos ustedes ese libro lo puedan leer a lo mejor en muchos años más

En este ejemplo se observa que la intervención reactiva de Aflc1 no fue escuchada por el profesor, por lo tanto, no se constituyó en turno, lo mismo sucede en Aeka1.

En otras palabras, se entiende por turno una serie de emisiones que son aceptadas por él o los interlocutores, de esta manera, el potencial emisor se transforma en “hablante”. Por otro lado, esta unidad favorece la organización del intercambio comunicativo, es decir, construye la progresión de las emisiones a partir de un orden secuencial y social.

Esta propuesta difiere de la de Cestero (2000:21). Según esta autora, durante un diálogo podemos encontrar dos tipos de turnos: los primeros serán aquellos que forman parte de la secuencia transaccional de la conversación: “Son los turnos que dan cuerpo a toda conversación que hacen que la conversación tenga un contenido”, mientras que los segundos, corresponderán a los denominados *turno de apoyo* cuyo objetivo radica en favorecer, reafirmar y motivar el turno del interlocutor, de esta manera, el enunciador explicita su atención en el mensaje del otro y motiva un nuevo enunciado por parte de su oyente. Estas intervenciones de apoyo o de paso no constituirán turno en la propuesta de Val.Es.Co.

En Briz (2000:62) y en Briz (2003) se orienta al analista, delimitando el reconocimiento y la extensión de los turnos:

(...)el límite de turno es el final de una intervención iniciativa de un hablante A. Habrá un nuevo turno y, por tanto, alternancia de turno cuando la intervención reactiva de otro hablante B sea solicitada o simplemente reconocida y aceptada como tal por A. (2000:62)

Nuestra investigación seguirá esta propuesta, puesto que es aclaratoria para distinguir esta unidad conversacional.

Lo anterior indica uno de los puntos más complejos e interesantes en el intercambio comunicativo: la toma de turno. H. Sacks enumera 14 fenómenos o requerimientos que se deben dar para un modelo de toma de turno:

1. Se produce cambio de hablante de forma recurrente (o al menos ocurre)
2. Generalmente. Cada vez habla un participante solo.
3. Se producen superposiciones, pero son breves.
4. Son frecuentes las transiciones de un turno a otro sin pausas ni superposiciones. Junto a las transiciones caracterizadas por las pausas y superposiciones breves constituyen la mayoría de las transiciones.
5. El orden de los turnos no está fijado, varía.
6. La duración de los turnos no está fijada, varía.
7. La duración de la conversación no está fijada o especificada de antemano.
8. Lo que los participantes dicen no está fijado o especificado por adelantado.
9. La distribución de los turnos no está fijada ni especificada por adelantado.
10. El número de participantes puede cambiar.
11. El habla puede ser continua o discontinua.
12. Se usan técnicas de distribución de turno. El hablante que tiene la palabra puede elegir al siguiente hablante (por ejemplo haciendo una pregunta). Los hablantes pueden autoseleccionarse empezando a hablar.
13. Se emplean varias unidades constructoras de turno. Estas pueden ser desde una palabra hasta una oración.
14. Existen mecanismos de corrección para resolver errores de toma de turno y violaciones. Por ejemplo, si dos participantes hablan a la vez uno de ellos deja de hablar rápidamente corrigiendo así el problema (Sacks, en Cestero, 53).

En efecto, dentro de las realizaciones discursivas, existe una coordinación implícita de la toma de turno, adquirida a través de las convenciones sociales o adaptadas al evento comunicativo:

La alternancia de turnos debe hacerse de forma coordinada a través de los mecanismos de “heteroselección” o de “autoselección”. En el primer caso, quien está usando la palabra selecciona al hablante siguiente: en el segundo, una de las personas presentes toma la palabra ante la ausencia de una heteroselección (Tusón, 2002:138)

Cada locutor señala, a través de elementos más o menos explícitos, la toma del siguiente turno. Estos elementos pueden darse a través de una heteroselección, es decir, nombrar directamente a la persona que deberá continuar con el diálogo, o simplemente a través de huellas prosódicas como lo son: la entonación, las pausas, el énfasis, que invitan a que otro se autodenomine como seleccionado. Son los que en el Análisis de la conversación se han llamado *Lugares de transición pertinente (LTP)*.

Las principales reglas de este procedimiento se basan en la relevancia, a saber: la selección directa de un hablante A, la autoselección en el caso de la omisión del turno por parte de “seleccionado” y la continuación del hablante A siempre y cuando otro no se autoseleccione.

En el ejemplo que mostramos a continuación se logra observar un diálogo dirigido, donde el profesor selecciona de manera directa quién va a tomar el siguiente turno de habla.

Clase 1

D60

li 318P198: Ya// Tomy dame la palabra por favor
 l(r) A?1: ¿No hay que copiarlo tía?
 lr-i 319At5: Inventar
 lr-i 320P199: ¿Ah?
 lr-c 321At6: Inventar (7”)

D61

lr-i 321P200: Sofi //dime ¿qué combinación esta aquí?
 lr Aj1: ¡¡Fantasía!
 lr-i 322P201: ¿Dónde está la Sofi?// ¿La Sofi llegó? // Sofi /perdón ¿dónde está la combinación?
 lr-i 323Aj2: Tía acá tengo una
 lr-i 324P202: Shhh// mira inventar (6”) ¿qué combinación es la que hay?
 lr-i 325As1: Ene ve
 lr-c 326P203: Ene ve// ene uve// ¡muy bien!

En este diálogo 60 la segunda intervención A?1, si bien es una reacción a 318P198, no constituyó turno, puesto que el profesor no escuchó u optó por no escucharlo, ya que se trataba de una interrupción. En cambio 319At5 es una intervención reactiva que es aprobada por el profesor (le ha dado la palabra en 318P198) y se transforma en turno. Lo mismo sucede en el diálogo D61 con Aj1. El docente le ha dado la palabra en 321P200 a Sofi, por lo tanto, espera que sea ella quien responda y no otra persona. Ante esto no toma en cuenta la intervención reactiva antes mencionada, lo que provoca que no sea turno de habla. Distinto es el caso de Aj2, donde el estudiante vuelve a intentar participar, pese a que no le han dado la palabra, pero esta vez la profesora sí reacciona haciéndolo callar en 342P202. Con esta reacción el interlocutor está dando cuenta que escuchó el mensaje, pero le molesta y ordena silencio. Con ello Aj2 es un turno 323Aj2.

Este proceso muchas veces no es entendido por quienes participan en el intercambio comunicativo, ya sea por la premura de enunciar su mensaje o por no captar las huellas

que indican el traspaso de turno, generando con ello una nueva situación: el habla simultánea.

Durante una clase se producen fenómenos como robo de turnos o intentos de usurparlos, apropiaciones momentáneas del mismo que ocupan ocasionalmente el del otro, sin llegar a obtenerlo completamente. Se entiende que la alternancia de turnos es un proceso por lo general continuo, sucesivo y sincronizado, pero en la conversación de la clase, falta a veces esa sincronización y las intervenciones se solapan, se superponen. Surge así el habla simultánea, es decir, turnos ocupados por dos o más intervenciones de hablantes distintos superpuestas. (Briz, 1998:70)

Clase18

D23

- li 159Ak1: Parece yo falté el miércoles porque (())
 Ir-i 160P74: Sí (()) ¡Ah! me acuerdo que sí/ tú faltaste a esta clase / por eso estás perdida
 Ir-i 161A?1: (()) sí estaba
 Ir-i 162P75: [No / no estaba
 Ir-i 163Aj2: No]
 Ir-i 164A?2: ¡Sí estaba!
 Ir-i 165Am1: ¡En una sí!
 Ir-i 166A?1: ¡No estaba!
 Ir-i 167P76: Sí / la primera
 Ir-i 168Ak3: Yo falté el miércoles
 Ir-i 169P77: Pero la del lunes o la del martes / pero la del miércoles no vino / no estuvo / bien / esto era para que refrescaran un poco la memoria / (A LA ALUMNA QUE FALTÉ EL MIÉRCOLES) y que tú eh te des cuenta de lo que estuvimos trabajando / me voy a tener que sentar contigo (())
 Ir-i 170Ak4: Ya / ya caché cómo hacerla (())
 Ir-c 171P78: Si no es tan difícil / ¿ya? / esto mismo que estamos aplicando es lo que estuvimos trabajando ya / con lo que es el cálculo de (()) figuras compuestas // ¿ya? /

Podemos observar cómo en los turnos 164P75 y 163A?1 se da una superposición de respuestas.

Ahora bien, muchas veces esta superposición se entiende como un elemento negativo, olvidando que en ellas podemos encontrar como objetivo un apoyo para quien emite el mensaje: complementa antecedentes, corrige datos, colabora con la claridad del mensaje, respalda, confirma, entre otros. Para Briz (2000), este fenómeno comunicativo puede llegar a convertirse en un aporte al diálogo: “la superposición no es sinónimo de interrupción. Más aún, en la conversación coloquial el habla simultánea se interpreta como marca de acuerdo, de aceptación, de colaboración y cooperación con lo que está diciendo.” (p74)

Todas las explicaciones anteriores denotan la complejidad de esta unidad, invitando a un análisis exhaustivo y empírico de las diversas manifestaciones que se podrían dar en la interacción en el aula.

Seguiremos la propuesta de definición de Briz (2000) y de Briz y otros (2003), ya que la distinción entre intervención y turno nos permite diferenciar a los alumnos que reaccionan, pero no obtienen el turno, de los que lo obtienen, (tipos de participación de los alumnos en función de la actuación del profesor) y nos permite a su vez medir el dinamismo de la clase a partir de la mayor presencia de estas intervenciones-turno.

c) Intervenciones

Un intercambio comunicativo está constituido por una serie de intervenciones. Estas se definen como enunciados emitidos por diferentes interlocutores.

Es importante señalar que estos no están limitados necesariamente por oraciones; pueden estar constituidos también por otro tipo de estructura sintagmática o esta puede ser fragmentaria, es decir, una intervención puede ser interrumpida por el interlocutor, lo que provocará una fragmentación del enunciado, incluso esta estructura puede llegar a ser un aporte a la conversación: rectificaciones, repeticiones, reformulaciones, etc. En consecuencia, estas se pueden clasificar como *continuas*, es decir, sin irrupciones externas o *discontinuas*, a saber, cuando se produce un corte en el enunciado por parte de otro interlocutor, aunque la intervención del anterior continúa.

Así, son intervenciones continuas las del fragmento que sigue:

Clase 4

D19

li 98P59: hago la siguiente pregunta Catalina Becerra// eeh

Ir-i 99A?1: Caroliina (BURLA)

Ir-i 100P60: Catalina Becerra dije// ¿la interrogación// se utiliza cuándo?¿cuándo ocupo la interrogación?

Ir-i 101Ac1: Cuando hago preguntas

lc 102P61: ¡Muy bien!!! Cuando vas a hacer preguntas// .

Se observa que cada interlocutor logra terminar su intervención, lo que genera enunciados completos y claros.

Y la intervención discontinua en el caso de del diálogo 8 Clase 1:

D8

li 25P17¿quién más? // a ver

Ir-i 26AC1: ¿Ejemplo o(())

Ir-i 27P18: ¿Cómo? [Ejem

Ir-i 28AMt1:¿Con ejemplo oo]

Ir-i 29P19: Sí un ejemplo/// (DOS ALUMNOS INGRESAN ATRASADOS)

Ir-i 30A?1: Por ejemplo el huevo //el huevo tiene cáscara// y laa→

Ir-i 31P20: ¿Clara/ yema?

Ir-i 32A?2: La yema y la clara

Ir-i 33P21: Yaaa

Ir-i 32A?2: Y todo eso eh forma un huevo

Ir-c 35P22: Yaaa// entonces /el huevo sería la familia semántica↑ o sea //el el el título de la familia semántica ↑ y adentro estaría la cáscara/ la yema y la clara↓ ¿sí? Ya/ bien/

En este ejemplo 33P21 realiza una intervención para motivar la continuidad del enunciado 32A?2, objetivo que se concreta puesto que continúa su turno.

A. Briz clasifica las intervenciones de la siguiente manera:

- a) Inicativas (Ii): intentan provocar o, simplemente provocan habla posterior, una reacción (se trata, por ejemplo de preguntas, invitaciones, peticiones, etc.)
- b) Reactivas (Ir): responden al estímulo provocado por el hablante anterior.
- c) Reactivo. Inicativas (Ir-i); responden a la vez que provocan habla posterior.

Si volvemos al ejemplo de diálogo continuo observaremos la abreviatura *Ii* en *I37P63*, donde el profesor, a través de una pregunta, busca una reacción por parte de su interlocutor, que obtiene en la siguiente intervención marcada como *Ir-i I38Acbl*.

En otras palabras, cuando se lleva a cabo un enunciado puede o no provocar una reacción en el interlocutor, se trata de la estrategia que aborda el emisor para dirigir la conversación. Para ello, da pie al diálogo a través de una intervención iniciativa (Ii), lo que busca generar una respuesta en el enunciatario a través de una intervención reactiva (Ir) (ver en los diálogos anteriores las intervenciones reactivas de *I39P64* y *I256P113*). Sin embargo, como ocurre en *I38Acbl* y en las sucesivas intervenciones desde *I251Acv1* hasta *I255Acv3*, la reacción es inicio a la vez, lo que provoca nuevos intercambios.

En este sentido se hace necesario reconocer intervenciones iniciativas directas (a través, por ejemplo, de preguntas) o indirectas (como por ejemplo, las opiniones o juicios, que provocan reacciones del otro. Por su parte, los enunciados reactivos expresan de manera explícita aprobación o desaprobación de los iniciativos, colaborando, de esta manera, con la progresión del mensaje. Además, nos podemos encontrar con un tercer tipo: las autorreacciones, entendidas como las respuestas que un hablante se hace a sí mismo.

Siguiendo con la propuesta de Briz y otros (2003) las intervenciones reactivo-inicativas pueden ser complejas o simples en virtud de que pueda o no ser reconocida verbalmente esta doble funcionalidad reactivo-iniciativa (17-20). Observemos el siguiente diálogo:

Clase 18

D25

- li 181P87: bueno / ¿qué es lo que es esto?
 Ir-i 182A?1: Un semicírculo
 Ir-i 183P88: Un semicírculo / ¿y cuál era la fórmula del semicírculo? / ¿se acuerda?
 Ir-i 184A?2: Era ciento ochenta grados de eso
 Ir-i 185P89: No / son ciento ochenta grados / muy bien / pero en fracción
 Ir-i 186A?3: Un medio

- Ir-i 187P90: Un medio / ¿de qué? / pi ere cuadrado
 Ir-i 188A?4: Ahí era donde se elevaba / y después se sacaba la raíz cuadrada
 Ir-i 189P91: También / si es que queríamos sacar el radio / si no conocíamos el radio / pero generalmente no vamos a trabajar / vamos a trabajar con radios conocidos // miren / tengo un triángulo / rectángulo / que es esta figura / también / para calcular el área que existe en esta región que no contiene el triángulo / basta solamente con un calcular el área del círculo o semicírculo / y el área del rectángulo / los dos se restan / y obtenemos / la región que nos piden
 I(r-i) 190A?5: (())
 Ir-c 191P92: Así de simple / nada más //

Desde las intervenciones turno 182A?1 a la 188A?4, nos encontramos con enunciados que surgen como reacción de un inicio anterior y que, posteriormente, provocan un nuevo mensaje, por ejemplo en 183P88 el profesor reacciona a la respuesta de su estudiante repitiendo de manera exacta lo que ha dicho, sin embargo, motiva una nueva reacción formulando una pregunta que se responde en 184A?2 y así sucesivamente hasta que ambos interlocutores dan por finalizado el diálogo. Son todas ellas intervenciones reactivo-iniciativas. Unas son simples, en tanto la parte reactiva y la iniciativa no se diferencian lingüística y segmentalmente (182A?1: Un semicírculo) y otras complejas, ya que estas dos partes sí se distinguen lingüísticamente (183P88: Un semicírculo/ ¿y cuál era la fórmula del semicírculo? / ¿se acuerda?). Concretamente, “un semicírculo” es la parte reactiva y las dos preguntas, la parte iniciativa.

Por otro lado, existen marcas de inicio como son ciertos marcadores de control de contacto (según la denominación de Briz, 1998) o de retroalimentación, como *¿eh?*, *¿verdad?*, *¿entiendes?*, etc. (con los cuales el locutor pretende asegurarse de si efectivamente sus mensajes han sido atendidos y comprendidos), así como también otros marcadores son de tipo reactivo, en tanto respuestas *bueno*, *por supuesto*.

Dos intervenciones-turno de diferentes interlocutores dan lugar a la denominada alternancia de turno, prototipo de la cual son los pares adyacentes. Tusón caracteriza estos últimos como: “dos turnos consecutivos que presentan la particularidad de que, dado el primero, se espera que se produzca el segundo” (2002:138).

Como mencionábamos anteriormente, algunas de estas intervenciones se realizan de manera simultánea, es decir, el turno es utilizado por intervenciones de dos o más locutores al mismo tiempo, se superponen enunciados. Briz enuncia: “Muchos de estos solapamientos, más que obtener el turno, pretenden corregir, ayudar, respaldar, confirmar lo dicho y la argumentación de otro o cumplen una función retrocanalizadora (2001: 60)

Por lo general, las intervenciones superpuestas son de corta duración, ya que uno de los hablantes, reconoce el turno de otro e interrumpe su intervención.

A partir de lo anterior cabe insistir en la diferencia entre el turno y la intervención. Un principio básico de estas dos unidades monologales es que todos los turnos son intervenciones, pero no todas las intervenciones son turnos, ya que estos últimos exigen la aceptación del interlocutor.

A. Briz (1998) y B. Gallardo Paúls (...) presentan un modelo de estructuración jerárquica de la conversación (...), la unidad mínima sigue siendo el *turno*, que se define como “hueco estructural” relleno con emisiones informativas o *intervenciones* o con *aportaciones* o emisiones confirmativas de la recepción de las intervenciones. Las *intervenciones*, pues, son las contribuciones básicamente informativas de los interlocutores y están limitadas por el cambio de emisor en un lugar apropiado para la transición. (Cestero, 44). Pero, de acuerdo con Briz y otros (2003), solo se considerarán turno aquellas contribuciones que de un modo u otro sean aceptadas por alguno de los interlocutores. Si no es así, serán intervenciones, pero no turnos

En otras palabras, para que una intervención se transforme en turno, requiere que el interlocutor reaccione ante el enunciado, generando una alternancia de turno que implique cambio de hablante, lo que conlleva una nueva unidad dialogal y de carácter social.

2.3.2 Unidades Dialogales

a) El intercambio

Este concepto se asocia a la construcción conjunta de un texto a partir de dos o más interlocutores. Bajo esta mirada tradicional, la unidad anterior pudiese ser concebida como sinónimo de diálogo (en oposición al monólogo), sin embargo, en el año 1975 con la Escuela de Birmingham, se crea un análisis jerárquico de cada uno de los rangos constitutivos que permiten profundizar en las características específicas de la interacción. (Charadeau y Maingueneau, 2002)

Por tanto, el intercambio se define como la unidad dialógica mínima y se percibe como dos intervenciones sucesivas de distintos hablantes, una iniciativa y otra reactiva. Roulet lo explica de la siguiente manera: “l’échange, qui s’analyse généralement en trois

interventions, liées par des fonctions illocutoires initiative et/ou réactive (El intercambio que se analiza generalmente en tres intervenciones, ligadas por la función elocutiva inicial y/o reactiva).” (1991: 63). Se puede identificar a partir del cambio de emisor y la reacción que se genera (Briz, 2000).

Un intercambio supondrá alternancia de turno, siempre y cuando las intervenciones iniciativas y reactivas sean aceptadas, lo que significa, en otras palabras, que la intervención iniciativa provoque una reacción y que esta provoque otra iniciativa. Dicha sucesión en este sentido da lugar a la alternancia de turno.

Hidalgo y Padilla (2006: 114-115) desarrollan una clasificación sobre la base de las intervenciones existentes. Para poder explicarla usaremos ejemplos de nuestro corpus.

(a) intervención iniciativa ~ intervención reactiva

li Buenos días, alumnos
lr Buenos días, profesor

(b) intervención iniciativa ~ intervención reactivo-iniciativa

li Buenos días, alumnos ¿hicieron la tarea?
lr-i No sé ¿Cuál tarea?

(c) intervención reactivo-iniciativa ~ intervención reactivo-iniciativa

lr-i El ejercicio que dejamos la clase anterior ¿La hicieron?
lr-i Sí ¿Cuántos ejercicios eran?

(d) intervención reactivo-iniciativa ~ intervención reactiva

lr-i No sé, ¿Cuál tarea?
lr El ejercicio que dejamos la clase anterior

Esta propuesta nos demuestra la dependencia existente entre los pares de intervenciones y la constitución de los intercambios.

Martinic y Villalta (2009) proponen otro tipo de clasificación, ligado específicamente a la interacción pedagógica (apartado 2.5) :

- i) Intercambios simples: compuestos por dos y hasta tres intervenciones en las que se observa la “satisfacción interaccional”², es decir, una hablante emite un turno inicial y este recibe una reacción. Por tanto se puede formular de la siguiente manera

² Roulet (1991) acuña este término para determinar el éxito en el proceso de negociación entre un hablante y su interlocutor.

- Inicio-Respuesta-Retroalimentación o Cierre (I-R-C), esta propuesta es tomada de la investigación de Sinclair y Coulthard, 1978, Mehan (1979), Roulet, 1991 y Kerbrat-Orecchioni 1998) y es considerada la estructura más común de la interacción en aula.

Clase19

D23 (fragmento)

- Ir-i 117P57: ¿Cómo está formado este ángulo?
- Ir-i 118A?1: Con cartón
- Ir-i 119P58: Ya / con cartón

- ii) Intercambios complejos (Roulet 1991; Kerbrat-Orecchioni 1998): Las intervenciones se extienden a más de tres turnos, puesto que no se ha logrado la “satisfacción interaccional”, por lo tanto el cierre del diálogo se extiende hasta que los interlocutores den por terminado o aclarado el tema de la conversación. Estos intercambios son también llamados “intercambios no mínimos” por Vion (1992) e “intercambios reparadores” por Goffman (1973, citado por Vion 1992).

Clase 3

D2 (fragmento)

- Ir-i 5P4: El verbo ser MÁS el participio del/ del verbo establecer ¿cómo quedaría?
- Ir-i 6A?: Fue establecido
- Ir-i 7P5: ¿A ver?
- Ir-i 8A?1: Fue establecido
- Ir-c 9P6: Fue establecido// claro

- iii) Intercambios inconclusos o truncos: Existe una intervención iniciativa, en la que la reacción por parte del interlocutor no permite la continuación del tema, por lo tanto, no se logra un “acuerdo conversacional” y el diálogo queda sin terminar.

Clase 18

D33 (fragmento)

- Ir-i 265A?2: ¿Arregló el reloj?
- Ir-i 266Variosalumnos: (())
- Ir-i 267P131: No se me distraiga / no se me distraiga
- Ir-i 268A?3: Oiga / ¿salimos a la hora hoy día o no?
- Ir-c 269P132: Chiquillos / no se me distraigan / chicos / no se me distraigan //

b) Diálogo o secuencia dialógica

Es, según la propuesta de unidades del grupo Val.Es.Co. (Briz y otros 2003) la unidad superior del discurso y se caracteriza por ser la unión de uno o más

intercambios. En ocasiones los diálogos marcan secuencias temáticas en el interior de una conversación. Hidalgo y Padilla (2006) insisten en la propuesta anterior:

El diálogo, por tanto, se caracteriza socialmente (alternancia hablante ~ oyente), se delimita estructuralmente (intervención iniciativa ~ intervención reactiva reconocida, por tanto, intervenciones-turno) y se determina informativamente (supone cambio de tópico conversacional) (p.117)

En el interior de una conversación, habrá tantos diálogos como intervenciones turno-iniciativas y turno-reativas puedan reconocerse (Briz, 2006). Observemos el ejemplo:

Clase 5

D32

- li 143A?1: ¿Cómo se llama la película tía?
 Ir-i 144P82: Esta es Furia de Titanes / acá chiquillos / ¿qué es lo que se nos muestra? / cómo los / la humanidad empieza a ponerse en contra de los / de los dioses / se empiezan a (()) Contra los dioses / ellos se enojan / por qué los tengo que respetar / por qué los tengo que venerar / si ellos hacen lo que quieren conmigo / esos monstruos son arpías son animales mitológicos griegos
 Ir-i 145A?1: Arpías
 Ir-i 146P83: Arpías se llaman
 Ir-i 147A?1: Ohh
 Ir-c 148P84: Obviamente las arpías son mandadas por los dioses / ese humano botó esta estatua / y los dioses inmediatamente reaccionaron / es una manera de mantener el respeto / sigamos viendo el tema de la continuidad / fijense / efectos especiales /

D33

- li 148P85: miren quién ha aparecido aquí ¿quién es él?
 Ir-i 149A?1: Hades
 Ir-i 150A?1: Hades
 Ir-i 151P86: Es Hades / es no / no es un mortal / ¿se fijaron el plano en que se toma a Hades?
 Ir-i 152A?1: Como de abajo
 Ir-i 153A?1: De abajo
 Ir-c 154P87: Desde abajo vamos a ver quieta esa escena

En el fragmento anterior, la presencia de dos intervenciones-turno iniciativas (143A?1 y 148P85) marcan el inicio de dos diálogos. Las intervenciones reactivas de cierre (148P84 y 154P87) delimitan el final de estos. Junto a este criterio de diferenciación de diálogos, se puede añadir la variación o cambio temático.

En el apartado 2.3.1c dimos cuenta de un concepto propuesto por Briz (2003): las intervenciones complejas, esta idea favorece la distinción de secuencias dialogales a saber, un turno puede formar parte de dos diálogos diferentes, puesto que cierra un tema y comienza otro. Desglosemos el ejemplo anterior.

Clase 5

D32

- li 143A?1: ¿Cómo se llama la película tía?
- Ir-i 144P82: Esta es Furia de Titanes / acá chiquillos / ¿qué es lo que se nos muestra? / cómo los / la humanidad empieza a ponerse en contra de los / de los dioses / se empiezan a (()) Contra los dioses / ellos se enojan / por qué los tengo que respetar / por qué los tengo que venerar / si ellos hacen lo que quieren conmigo / esos monstruos son arpías son animales mitológicos griegos
- Ir-i 145A?1: Arpías
- Ir-i 146P83: Arpías se llaman
- Ir-i 147A?1: Ohh
- Ir-c 148P84: Obviamente las arpías son mandadas por los dioses / ese humano botó esta estatua / y los dioses inmediatamente reaccionaron / es una manera de mantener el respeto / sigamos viendo el tema de la continuidad / fijense / efectos especiales /

D33

- li 148P85: miren quién ha aparecido aquí ¿quién es él?
- Ir-i 149A?1: Hades
- Ir-i 150A?1: Hades
- Ir-i 151P86: Es Hades / es no / no es un mortal / ¿se fijaron el plano en que se toma a Hades?
- Ir-i 152A?1: Como de abajo
- Ir-i 153A?1: De abajo
- Ir-c 154P87: Desde abajo vamos a ver quieta esa escena

Tal como se aprecia, el primer punto de distinción entre un diálogo y otro está en la presencia de intervenciones iniciativas simples y terminan con una intervención reactiva que de aquí en adelante se denominará de cierre. Esta diferenciación es uno de los elementos más complejos y desafiantes en la presente investigación, puesto que su reconocimiento es, en muchas ocasiones, difícil de identificar. Es por esto que se optó por dos criterios para lograr la separación entre un diálogo y otro: cambio de hablante y cambio de tema.

Cambio de tema:

D69

- li 347A?1: ¿Tía cómo se escribe (())?
- Ir-i 348P218: C
- Ir-i 349A?2: Osea cuyi
- Ir 350P219: Ah// ce/ a y griega y e

D70

- li 351Aiv5: (DA EL TURNO DE MANERA GESTUAL A IVAN) Falta la br falta la br
- Ir-i 352P220: ¿La ve ere?
- Ir-i 353Aiv6: La br// falta la br ¿o no?
- Ir-i 354P221: ¿Qué combinación?
- Ir-i 355Aiv4: La br
- Ir-i 356P222: ¡Ah be ere! ¿tú tienes alguna?
- Ir-i 357Aiv7: Sí
- Ir-i 358P223: ¿Cuál?
- Ir-i 359Aiv8: Fábrica
- Ir-c 360P224: Ya

Mismo tema distintos participantes

Clase 1
D17

- li 87P52: ya atención acá Jose porfa siéntate// ya/ si ustedes se fijan la palabra embrujo tiene una combinación// shhh/ que hemos tratado en las otras clases Tomás Escobar //¿quién recuerda qué combinación de letra está ahí y que hemos trabajado antes?
- Ir-i 88Ami1: Yo// la m y la b (LA PROFESORA LA ESCRIBE EN LA PIZARRA)
- Ir-i 89P53: ¿Quién recuerda otra combinación que hemos tratado?
- Ir-i 90A?1: Ene ve// uve
- Ir-c 91P54: Perfecto ///

D18

- li 91P55: ¿qué otro uso de letra hemos usado?
- Ir-i 92A?1: Eeeh aaaaaa / laaaa / gee/ erre
- Ir-c 93P56: No/ no hemos visto esa//

D19

- li 96P57:¿Luis David?
- Ir-i 97A11: Efe erre
- Ir-c 98P58: Muy bien/

Tema subordinado distintos hablantes

D23

- li 118P73: pregunto ¿qué es lo que van hacer?// ¿a ver Martín?
- Ir-i 119Amr4: Ehhh//vamos a poner por ejemplo una palabra / eh/ embrujo como usted dijo eh
- Ir-i 120P74: ¿Pero dónde van a buscar?
- Ir-i 121Amr5: En el diccionario
- Ir-i 122P75: ¿Qué palabra van a buscar en el diccionario? (10")
- Ir-i 123Amr6: Eehh mmm
- Ir-i 124P76: ¿María Andrea?
- Ir-i 125Amar1: Las palabras que tengan una de esas letras
- Ir-i 126P77: Que tengan algunas de estas combinaciones perfecto y luego ¿qué van hacer?
- Ir-i 127Ael1: Anotarla en el cuaderno
- Ir-c 128P78: Las van a anotar en el cuaderno //

Por otro lado, es importante señalar que, siguiendo a Briz, esta unidad dialogal puede clasificarse en varios tipos: *diálogos marcos o conjunto de intercambios que indican la apertura o el cierre de la conversación (un saludo, una despedida):*

Clase 6

D2

- li 5P3: Buenos días
- Ir-i 6Variosalumnos1: Buenos días (())
- Ir-i 7P4: Tomen asiento (9") dije que tomaran asiento
- Ir-c (ALUMNOS EJECUTAN)

Diálogo cuerpo, aquel en el que se concentra el objeto de la conversación, la información principal o tema propiamente dicho de esta,

Clase 6

D3

- li 8P5: (8") A ver / nosotros / con una guía / que es bastante densa / porque es una guía que tiene / si no me equivoco once páginas
- Ir-i 9Acz1: Tantas
- Ir-i 10Aal1: No sé si (())
- Ir-i 11P6: Ehh / vamos a hacer el término y el cierre de lo que es el género dramático vamos a ver lo que es una obra teatral / que es una obra clásica / que se llama Bodas de sangre a donde / aquí solamente está copiado un acto / porque esta es una obra demasiado larga / ¿ya? / yo tomé un acto para que ustedes vieran cómo son una obra / eh como es una obra dramática / estoy preparando jóvenes / una visita al teatro Matucana cien / para / no sé si es para es- / para el

- lunes que sigue del feriado / ¿ya? / para que vamos a ver una obra / están dando una obra que se llama La cantante calva / que en el fondo es una comedia / ¿ya?
- Ir-i 12Aoc1: ¿La cantante?
- l(r-i) 13Afe1: (()) (RISAS)
- Ir-c 14P7: ¡Calva! // donde ustedes ahí van a diferenciar lo que es una comedia aquí van a ver lo que es un drama / no hay tragedia en esta obra / es un drama / y van a analizar los puntos / de trabajo de cada una de esta parte de la obra / les voy a entregar Tartufo / que es una obra también larga / donde vamos a ver lo que es // una tragedia / ¿ya? jóvenes / la guía la quiero trabajo a conciencia / la lectura la van a tener que hacer una o dos veces si es necesario porque está escrito en el en el español antiguo / por lo tanto para entenderla (()) / hoy día nos vamos a dedicar a trabajar el que no esté dispuesto a trabajar / me lo dice altiro / se para de su puesto / y se va a inspectoría con citación de apoderado esta guía va a ir con nota // por lo tanto / van a sacar su lápiz grafito o su lápiz pasta / pero con corrector y antes de escribir van a leer y vamos a trabajar / nos vamos a dividir las filas con la tía Paulina / ya Paulina / de la mitad para allá / trabaja usted con la guía / de la mitad para acá trabajo yo / no me acuerdo / (()) acá que son menos / y de aquí para allá trabajamos cosa que cada uno va a trabajar en su puesto / pero si tienen dudas nos va a ir preguntando a nosotros (5") (LA PROFESORA COMIENZA A ENTREGAR LA GUÍA)

Y el denominado *diálogo lateral*: “Por diálogo lateral se entiende un intercambio o conjunto de intercambios independientes y marginales respecto del tema y propósito conversacionales y al margen, por tanto, del diálogo que se está llevando a cabo.” (Briz, 2006: 48). Se trata así de diálogos que alejan del tema u objeto de la conversación (por ejemplo una invitación el relato de lo hecho el fin de semana).

Clase 6

D4

- li 15P8: Siéntese (())
- Ir-i 16Afa1: Tía no tengo lápiz
- Ir-i 17P9: ¿Ah? (4") (LA PROFESORA SIGUE REPARTIENDO)
- Ir-i 18Aan1: Moira / ¿préstame un lápiz?
- Ir-i 19P10: ¿Por qué un lápiz? / ¿usted no trae lápiz?
- Ir-i 20Acmo1: No traje hoy día
- Ir-c 21P11: Ah / no traje hoy día / yo voy a llamar a su papá y le voy a comunicar que el niño no trajo lápiz hoy día // ya (5") (SIGUE REPARTIENDO) (())

También Kerbrat (1994) habla de secuencias de apertura y de cierre; señala la autora que ambas van a desarrollarse dependiendo de las características culturales en la que se realicen, es decir, podemos encontrar diferencias a partir de las normas ritualizadas que, en algunos casos, hacen que estas sean, por ejemplo, más o menos extensas .

Gallardo (1998) distingue también varios tipos de secuencias: las marco, las de inserción, laterales, de narración y de conformidad:

1. Las secuencias marco: grupos de turnos que son emitidos como apertura o como cierre de una conversación, son más bien fórmulas ritualizadas para confirmar la relación social entre emisor y receptor
2. Secuencias de apertura: este tipo de intercambio se hace presente cuando los participantes negocian los roles y enmarcan su relación social.

3. Secuencias de cierre: son utilizados para confirmar los roles de los participantes durante el encuentro conversacional.
4. Secuencia temáticas: se sitúan en el desarrollo de la conversación y pueden distinguirse en:
 - a) *Secuencias de concordancia*: hay una participación simétrica en los turnos de los hablantes denominada por Gallardo (1996) como “Alineamiento funcional”
 - b) *Secuencias laterales*: interrupciones contextuales en la progresión temática, que provocan una discontinuidad momentánea del discurso.
 - c) *Secuencias de historia*: se producen cuando uno de los hablantes monopoliza el diálogo, transformándolo en un monólogo mitigado. Ocurre generalmente cuando se narra o describe un hecho.
 - d) *Secuencias de inserción*: marca una discontinuidad en el intercambio, pero se elaboran sobre la base de presuposiciones que se han dado en la conversación.

Con todo lo anterior, podemos inferir que una conversación podrá poseer una variedad de diálogos, cuya extensión dependerá de los participantes de la conversación.

A continuación se presenta un cuadro con las visiones y propuestas de los diversos autores mencionados.

UNIDADES MONOLOGALES

GRUPO Val.Es.Co	Kerbrat-Orecchioni (1994)	Sinclair y Coulthard (1975)	Villalta (2009)	Roulet (1991)
Intervención: Las intervenciones se clasifican en iniciativas, reactivas y recativo-iniciativas.	Intervención,	Interacción pedagógica basada en <i>Movimiento</i> de inicio, respuesta y retroalimentación o evaluación.	Intervención clasificadas bajo los parámetros de predecibilidad y posición - Se clasifican en Inicio (I), Respuesta (R), Cierre (C), Respuesta inicio (RI), Reinicio (ri) - Las unidades anteriores se entienden desde su alta o baja exigencia cognitiva.	Intervención: Acto principal generador de intercambios. Se dividen en iniciativas y reactivas.
Turnos de habla serie de emisiones que son aceptadas por él o los	No están predeterminados ni normados, su orden se negocia con el	No se presenta	No se presenta	Se sitúa en el módulo interaccional y el módulo

interlocutores	interlocutor			composicional (reconocimiento de secuencias monologales y dialogales)
Actos de Habla: componente mínimo de acción y de intención. Es un constituyente que siempre está presente en las intervenciones.	No son universales y están ritualizados a partir de la cultura en la que se realicen.	Unidad gramatical de carácter funcional y se clasifica en: imperativa, expresiva y declarativa	Se basa en Velasco para establecer una categorización de actos como directores y subordinados.	Unidad mínima del discurso, poseen estructuras jerárquicas. Algunas de ellas serían: solicitud, información-respuesta, concesión-solicitud, entre otras.

UNIDADES DIALOGALES

Grupo (2000)	Val.Es.Co	Kerbrat-Orecchioni (1994)	Velasco (2007)	Roulet (1991)	Coulthard y Sinclair (1975)
Intercambio se define como la unidad dialógica mínima y se percibe como dos intervenciones sucesivas de emisores distintos (inicio + reacción)		Intercambio: compuesto por unidades jerárquicas que van variando de estructura de una sociedad a otra.	Lo clasifica como Simples, complejos e inconclusos (estos últimos se asemejan al concepto de intervenciones que no constituyen turno)	Tres intervenciones ligadas por una función iniciativa y otra reactiva. Acuña el concepto de "satisfacción interaccional"	Intercambio pedagógico: IRC- IRF
Diálogo o secuencia dialógica: Es la unidad superior de la conversación y se caracteriza por su estructura: se abre a través de una intervención- turno solo iniciativa y se cierra con una intervención-turno solo reactiva.		Interacción Reconoce las secuencias de apertura y de cierre como unidades propias de una cultura.	Concepto de interacción didáctica	Transacciones compuestas por diversos tipos de interacciones: apertura, clausura, entre otras.	En una clase, Este autor identifica tres elementos que lo estructuran: el preliminar, el medio y el término.
Diálogo entendido a partir de su modo de realización. Diálogos marco (de apertura y cierre), diálogos cuerpo y diálogos laterales.		Secuencia, fase, transacción, episodio: superestructura del diálogo Son bloques de participación con fuerte grado de coherencia semántica y pragmática			

Nuestra investigación se centrará mayoritariamente en la taxonomía propuesta por el grupo Val. Es. Co. y se complementará con algunas proposiciones de la interacción pedagógica. Destacamos algunas distinciones significativas para nuestro estudio:

1. La diferencia entre intervención y turno, dado que la intervención-turno, frente a la que no lo es, nos da una vara para medir el dinamismo de la interacción entre profesor y alumno.
2. La unidad diálogo, ya que nos permite una segmentación de intercambios o sucesión de los mismos más o menos relacionados temáticamente. Y, sobre todo, una más segura delimitación de estos a partir del reconocimiento de una intervención-turno (inicio del diálogo) y de otra intervención-turno reactiva (cierre de este).
3. La unidad intercambio, y de esta manera dar cuenta del par adyacente del Análisis de la Conversación.
4. Incrementaremos la clasificación de intervención a partir del aporte de Velasco (2007). En este se agrega la intervención de cierre. Si bien reconocemos que esta es clasificada como reactiva por el grupo Val. Es. Co., para efectos de nuestro análisis resulta más significativo y aclaratorio distinguir cuándo se cierra un diálogo a través de esta marca lingüística. Observemos el siguiente ejemplo:

Clase 3
D10
li 28P23: ¿Cuál sería el verbo establecer en presente? yo→
Ir-i 29Apz1: Establezco
Ir-i 30P24: Establezco / tú establece ya/ pero aquí es en el→
Ir-i 31Ani1: Pasado
Ir-c 32P25: Pretérito ¿cierto?// pretérito

2.4 La co-construcción en el diálogo

Las unidades antes descritas han demostrado la co-dependencia de las intervenciones y los turnos de habla y cómo cada uno de los interlocutores va formulando un discurso, un texto elaborado en conjunto: “dos seres se ponen a construir un discurso juntos, cada uno pone un ladrillo, encima de éste el otro construirá su parte y así hasta que – en el mejor de los casos- los dos den por terminada la faena” (Bassols y Torrent, 1997:136).

La co-construcción es la creación conjunta, relacionada directamente con las interacciones. Es en la interacción donde se observan mecanismos y estrategias para generar referencias compartidas, tales como las repeticiones, las estrategias discursivas, el estilo del enunciado, la influencia del contexto en la producción verbal, entre otros.

Con ello se logra negociar significados o establecer adhesión a cierta temática (Dale April Koike, 2003).

Bajo este parámetro se hace indispensable que un buen comunicador-educador guíe el proceso de construcción de significado de sus alumnos, ese es el deber de la intervención pedagógica (Solé, 1991)

Esto nos indica que el uso de las unidades antes expuestas (turnos de habla, intervención, intercambio y diálogo) se lleva a cabo sobre la base de los objetivos conversacionales de los interlocutores, es decir, cada uno de ellos se transforman en sujeto activo, que participa en la construcción de ideas, aportando a través de sus intervenciones o turnos.

Así mismo Koike caracteriza al análisis conversacional como:

- a) El intercambio se lleva a cabo entre dos o más participantes.
- b) La conversación entablada por los participantes se realiza de manera secuencial y los participantes constantemente interpretan no solo los enunciados de otros como interlocutores, sino que también los suyos propios conforme los van produciendo dentro del contexto de la conversación.
- c) Cuando están interactuando, los participantes no conocen la secuencia de acciones más allá del punto actual de la interacción; solo pueden formular expectativas sobre la interacción venidera sobre la base del estado actual de la interacción.
- d) El significado se genera progresivamente a través de estas interacciones sucesivas; y
- e) Puesto que se co-construye la interacción, esta constituye una construcción social que expresa concretamente una ideología a través del proceso comunicativo. (Dale April Koike , 2003. p 12)

El sujeto utiliza su competencia comunicativa y la adapta a una situación específica a través de la competencia pragmática, la que le permite buscar estrategias constantemente para lograr transmitir o recibir los mensajes del intercambio. Observemos el ejemplo:

D29

li 217P107: pero para que nos acordemos cómo realizamos el trabajo // (MUESTRA UNAS FIGURAS) el lado del cuadrado vale cinco centímetros // ¿cuánto vale el área de la región que está acá al fondo?

Ir-i	218A?1: Veinticinco
Ir-i	219P108: (()) No se apresure / veinticinco qué es lo que
Ir-i	220A?2: Pi
Ir	Variosalumnos1: Veinticinco pi al cuadrado
Ir-i	220P108: No no no no no
Ir-i	221Ak1: Tío
Ir-i	222P109: A ver
Ir-i	223Ak2: Tío pero usted dijo al cuadrado (())
Ir-i	224P110: Bien / bien bien / piensen / razonen / lo que dije en denantes / el lado / al cuadrado vale
Ir-i	225A?3: Cinco
Ir-i	226P111: Ya / con eso tenemos que deducir los siguientes datos / el diámetro / coincide con el
Ir-i	227Acl1: Sí
Ir-i	228Ak3: Sí
Ir-i	229P112: Ya / tenemos otro dato
Ir-i	230Acl2: Se multiplica / y después se resta
Ir-i	231A?4: ¿Cómo vamos a saber si no tenemos el de?
Ir-i	232Ak4: Son todas las azules iguales / vale todo cinco
Ir-i	233Acl3: Cinco / cinco / cinco / cinco
Ir-c	234P113: Ya /

En este ejemplo se aprecia cómo los estudiantes construyen en conjunto con el profesor, lo que se muestra en la secuencia de intervenciones reactivo-iniciativas, formadas por actos directivos que invitan a pensar y razonar de forma más directa (217P107) o menos directa (226P111). Y el alumno contesta con actos afirmativos o repreguntando al profesor en caso de duda (231A?4). Se aprecia asimismo, el contenido de la clase, cómo se ubican en la situación comunicativa a través de un registro semi-formal y cómo se recurre a la competencia pragmática para captar la atención del interlocutor. Esta práctica pedagógica se considera exitosa en el sistema educativo chileno, puesto que exige que el alumno participe activamente, involucrándose en el nuevo concepto que se está enseñando.

Nuestra investigación pretende buscar las particularidades de este tipo de interacción, de manera de detectar y señalar estrategias lingüísticas, como las adelantadas, para mejorar la labor docente.

2.5 Interacción pedagógica

Hasta ahora hemos presentado el concepto de interacción lingüística, basándonos en el análisis de la conversación, sin embargo, y con el fin de especificar el discurso académico, se hace necesario explicar en extenso este sub-género discursivo, la interacción pedagógica, dentro de la clase (ver apartado 1.4).

Una interacción “académica” didáctica, tendrá en su interior una serie de secuencias temáticas o diálogos, que estarán claramente delimitadas a partir de la intención o el desafío cognitivo del profesor.

Lemke (1990) utiliza el término “actividades típicas de aula” (ATAs) con el fin de organizar las secuencias temáticas que se dan en el interior de una clase, por ejemplo una explicación, la revisión de una actividad, la discusión, la organización, entre otras (Sanchez, García y De Sixte, 2008).

Por lo tanto, y tomando en cuenta el acápite anterior, la intención de este tipo de interacción será motivar la co-construcción de un concepto, guiada de manera estructurada. Con esto el docente buscará estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de procesos cognitivos. (Villalta y Martinic, 2009), incluso, puede introducir un tono más informal, que en principio no sería esperable en un discurso académico más formal como es el de la clase (Ver apartado 1.4 “registro”). Lo coloquial, sin embargo, cabe entenderlo aquí y en un momento dado de la clase como estrategia de acercamiento al alumno.

Dichas estrategias deben ser intencionadas a partir de un discurso oral e interactivo, por lo tanto, será el facilitador quien inicie el desafío dialogal a partir de ciertos tipos de transacciones tales como: actividades, preguntas y respuestas de rutina, etc. Sinclair y Coulthard (1975) analizaron estos hechos y descubrieron que existía una estructura interactiva que se repetía constantemente en las clases: el profesor pregunta e indaga acerca de un tópico (I), el alumno responde (R) y el profesional evalúa (E). En esta estructura de interacciones tripartitas puede variar el último elemento, transformándose en *feedback* (F), es decir, retroalimentación de aquello que el estudiante ha respondido. (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1991)

The three-part sequence or teacher Initiation, student Response, and the teacher Evaluation (IRE) or teacher Feedback (IRF), may still be the most common classroom discourse pattern at all grade levels. It is certainly the oldest, with a long and hardy life through many decades of formal Western-type schooling (Sinclair y Coulthard, 1975:30)

La diferencia básica que encontramos en ambas estructuras (IRE/ IRF) está en que el aprendiz solo tiene una opción de respuesta en la primera, ya que será evaluado inmediatamente; en cambio, en la segunda el receptor podrá tener oportunidades de ir

ensayando su respuesta, mejorándola a partir de las pistas que le entregará el maestro. (Sánchez, García y De Sixte , 2008)

Sin embargo, esta propuesta ha recibido algunas críticas importantes, como por ejemplo que el profesor se limita a ejecutar un set de preguntas de las que ya sabe la respuesta; por lo tanto, se pueden considerar poco auténticas, puesto que el docente las utilizará como una herramienta para continuar su monólogo mitigado (Cadzen, 2001).

Lo anterior, demuestra que la propuesta de Coulthard y Sinclair debe ser actualizada y complementada, de manera que se logre reflejar la co-construcción de un aprendizaje. Es por esto que Coll (1983) afirma que una secuencia didáctica no es tal si no estamos ante la presencia de tres elementos estructurales: el inicio, el desarrollo y el cierre.

Estos se pueden asimilar a la propuesta de Kebrat-Orechionni (1994) y a su concepto de fases o secuencias temáticas, donde el Inicio, el Desarrollo y el Cierre serán formas en que se desarrollará el discurso dialogal (Mehan 1979; Sinclair y Coulthard 1978).

En un nivel más específico esta estructura se relaciona directamente con los intercambios; por ejemplo, el *profesor inicia* el intercambio con fórmulas del tipo: preguntas, demandas, órdenes, entre otras; el *alumno reacciona* ante la demanda y responde a la actividad; posteriormente, el *docente cierra* reformulando la pregunta si no se le ha entendido, modificando la intervención de sus alumnos para explicar algunos términos que no se han entendido, elaborando síntesis, etc. (Cuadrado y Fernández, 2008)

De este modo, las intervenciones de inicio (Ii) o los segmentos que funcionan como tales dentro de las intervenciones reactivo-iniciativas, generalmente, son elaboradas por el docente y pueden clasificarse como de carácter instruccional. Con ello el profesor permite que el alumno produzca una información específica a partir de la demanda, opine acerca de una afirmación o reflexione acerca de una problemática, etc. (Mehan 1979; Villalta, 2000). Por lo tanto, el rol del maestro será esencial para formular el andamiaje que permita a sus alumnos co-construir un concepto nuevo (Cadzen, 2001)

Por otra parte, las intervenciones de cierre (Ic) marcan el final del intercambio o del diálogo. Algunas estrategias discursivas que podría usar el profesional serían, entre otras, el doble acuerdo entre los interlocutores, la evaluación positiva o negativa de la intervención reactiva (Ir) (Wells y Mejía, 2005)

En este sentido, Cobo (1998) clasifica estos intercambios de la siguiente manera: a) de

cooperación (la intervención de uno de los interlocutores modifica el contenido de la intervención del otro); b) de validación (se produce una evaluación o valoración de una intervención por parte de algún interlocutor); c) de continuación (el hablante B acepta la información de A y continúa la temática) y d) aclaratorio (cuando uno de los participantes requiere de una explicación para comprender el mensaje).

Como se puede apreciar, las investigaciones antes expuestas son un importante aporte al análisis de la interacción didáctica, sin embargo, existen algunos vacíos que es necesario complementar, como por ejemplo ¿cuáles serían los tipos de intervenciones iniciativas, reactivas y de cierre que se dan con mayor frecuencia en las clases? o ¿con qué frecuencia son los alumnos quienes inician un diálogo? ¿Cómo influye el contexto o el tipo de clase en la elaboración de las intervenciones? ¿Qué grado de dinamismo ofrece la interacción entre profesor y alumno? Preguntas que nos disponemos a contestar a lo largo de nuestro análisis, puesto que se hace necesario identificar estrategias lingüísticas que favorezcan al diálogo y promuevan la co-construcción del aprendizaje.

TERCERA PARTE: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Un diálogo oral que contemple intercambios comunicativos en contextos determinados conlleva una serie de desafíos para el investigador, quien busca lograr un análisis descriptivo exhaustivo acerca de las realizaciones que se fundan en una perspectiva pragmática de los hechos lingüísticos.

En consecuencia es crucial tomar decisiones claras y justificadas acerca de la selección y procedimientos de análisis.

Para lograr lo anterior se siguió directamente la propuesta metodológica del grupo Val. Es. Co. quienes recomiendan una serie de pasos específicos que van desde la recogida de materiales, pasando por transcripciones minuciosas, descripciones detalladas del análisis, constatación de fenómenos hasta la búsqueda de ejemplos que favorezcan la explicación de los resultados obtenidos.

Objetivo General

En esta investigación se estudiarán las particularidades de la interacción en aula, con el fin de identificar las estrategias lingüísticas exitosas que ejecutan docentes y alumnos para la co-construcción de aprendizajes en el sistema educacional chileno.

Objetivos Específicos

1. Describir y categorizar los intercambios comunicativos (de sus intervenciones iniciativas y reactivas y de la alternancia de turnos).
2. Reconocer las categorías de intervenciones que se presentan con mayor frecuencia en las clases dinámicas y las menos interactivas.
3. Categorizar intervenciones que fomenten la co-construcción a partir de los tipos de intervenciones.
4. Identificar y organizar subtipos de diálogos a partir de las realizaciones del corpus.
5. Formular una propuesta de intervenciones y diálogos que favorezcan el intercambio comunicativo en el aula.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Es posible categorizar una interacción didáctica a partir de las unidades conversacionales? ¿Cuáles son las estrategias lingüísticas que favorecen intercambios dinámicos en el aula? ¿El profesor puede intencionar ciertas intervenciones para motivar la participación de sus alumnos? ¿Qué tipo de diálogos diferencian una clase dinámica de una menos interactiva? ¿Existirá relación entre un enfoque pedagógico y el dinamismo interactivo de una clase?

1 Diseño de investigación

Como ya se ha señalado, el objetivo de esta investigación es caracterizar el discurso pedagógico en aula, para ello se ha recurrido al análisis conversacional, puesto que las interacciones entre los participantes de este género discursivo coinciden con las unidades constitutivas de una conversación.

En una primera instancia se efectuó, en el marco del proyecto de tesis, un estudio de caso para observar si la propuesta de unidades del grupo Val.Es.Co. lograba identificar las particularidades de la interacción didáctica. Los resultados alcanzados demostraron que gracias a estas se pudo caracterizar las estrategias discursivas que efectuaban los distintos agentes del intercambio comunicativo. Por tanto, en esta investigación más amplia y detallada, se utilizará, en una primera instancia, las unidades monologales y dialogales del grupo Val.Es.Co.

Con todo lo anterior, se busca responder a importantes interrogantes como, por ejemplo, el tipo de estrategia conversacional que promueve una clase +interactiva y si, efectivamente, dicho discurso puede asociarse a un enfoque pedagógico determinado.

Por un lado, nuestro estudio cabe considerarlo exploratorio, puesto que esta temática ha sido poco investigada en nuestro país; por tanto, los resultados que aquí se logren constituirán una aproximación más certera de este tipo de interacción, así como también un primer acercamiento del investigador al objeto de estudio. A partir de ellos se logrará formular de manera más precisa una problemática asociada al enfoque educativo que se emplea actualmente en las aulas investigadas.

Por otro, se considera descriptivo, ya que se pretende caracterizar el discurso docente en la interacción de aula. Para esto se utilizará como recurso la estadística descriptiva

con el objetivo de sintetizar la información acerca de las interacciones pedagógicas que analicemos.

Si bien el presente estudio se declara como cualitativo, se apoyará también en un análisis cuantitativo para poder descubrir la frecuencia de aparición de las diversas unidades. Ante esto, Pablo Páramo, en su capítulo *Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*, declara:

Todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente. La información cualitativa puede convertirse además en cuantitativa y, al hacerlo, mejora el análisis de la información. Los dos tipos de técnicas se necesitan mutuamente en la mayoría de las veces, aunque también se reconoce que las técnicas cualitativas son apropiadas para responder ciertas preguntas y las cuantitativas, otras. (2007:18)

Por último, el diseño de la presente investigación será de tipo experimental, puesto que analiza eventos comunicativos en su contexto natural, sin ningún tipo de intervención (salvo la presencia de la cámara en el aula).

2 Muestra

2.1 Selección de la muestra:

El análisis se ha realizado sobre una muestra de 28 videgrabaciones de 45 minutos de clases elaboradas en aula, subdivididas en dos grupos:

- Catorce lecciones pertenecientes a grabaciones de la Evaluación Docente-sistema de evaluación obligatoria para los profesionales que ejercen en escuelas municipales (ayuntamientos), donde se utilizan cinco instrumentos: portafolio, autoevaluación, entrevista de un evaluador par, informe de referencia de terceros y una videgrabación- , en adelante EV,
- Catorce lecciones de clases libres de evaluación normada, en adelante CLE.

2.2 Características de la muestra

Las grabaciones fueron obtenidas gracias a dos fuentes de información:

- Clases libres de Evaluación Docente (CLE): el proyecto de investigación “Tiempo escolar, intercambios y exigencia cognitiva en aulas de clase con alto y

bajo SIMCE en segundo ciclo de Educación básica” (Fondecyt N° 1110601), recopiló un conjunto de videgrabaciones de profesores de segundo ciclo,

- Clases de Evaluación Docente (EV): Los datos se obtuvieron en el marco del proyecto “Interacciones pedagógicas y uso del tiempo en el aula”, Proyecto CIE01-CONICYT, Pontificia Universidad Católica de Chile. Estas videgrabaciones se solicitan directamente al Centro de Perfeccionamiento docente del Ministerio de Educación

Cabe mencionar que durante el proceso de obtención de la muestra se observaron una serie de dificultades que no permitieron una libre elección de grabaciones: hubo gran dificultad, para el grupo de Fondecyt, en la obtención de los consentimientos informados de profesionales que permitieran videgrabar sus clases, por lo tanto, no hubo una completa libertad en la selección de las áreas de aprendizaje. Lo anterior también significó una gran demora en la obtención de una muestra representativa. Por su parte, el Ministerio de Educación exige que las clases facilitadas para el análisis no sean divulgadas en imágenes, lo que significa que los videos debían ser devueltos, después de un corto tiempo al Centro de Perfeccionamiento.

En relación con el proceso de transcripción de las clases, nos encontramos con algunas complicaciones: la metodología de enseñanza-aprendizaje que utilizaba el docente. En algunas ocasiones estas eran más bien de trabajo colaborativo, lo que provocaba simultaneidad de diálogos y con ello, graves dificultades en la audición. Por otro lado, la escritura de un diálogo no permite observar por completo la riqueza contextual del evento (el lenguaje corporal, la organización de la sala, las respuestas que no necesariamente son verbales, entre otros).

Los criterios de selección fueron:

- a) Colegios propios de dependencia municipal (ayuntamiento) o subvencionados (pago compartido entre el Estado y los padres). La evaluación docente solo se aplica en establecimientos que pertenezcan a la primera dependencia, por lo tanto, velamos por que la muestra de “Clases libres de evaluación docente” no se

alejara de dicho patrón, a saber: se usaron interacciones didácticas que tuviesen dependencia del Ministerio de Educación.

- b)** Clases pertenecientes a segundo ciclo de enseñanza: en Chile se le denomina segundo ciclo de 4° a 8° Básico (de 10 a 13 años, aproximadamente). Es en esta etapa escolar donde los niños y jóvenes conocen a cabalidad las normas, comportamientos y sistemas de intercambios propios del género de interacción didáctica, a diferencia del primer ciclo en que los niños recién están identificando las particularidades de este género discursivo.

Por otro lado, se selecciona, ya que es una fase intermedia del proceso completo de enseñanza-aprendizaje, a saber, el sistema escolar chileno se divide en tres ciclos: 1° a 4° Básico, 5° a 8° y 1° a 4° medio. En este último los alumnos y alumnas comienzan a prepararse para el ingreso a la enseñanza universitaria, por lo tanto, los contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas se concentran hacia esa dirección.

- Claridad en la audición, es decir, que en el video se escuchan mayoritariamente los enunciados de los interlocutores, lo que facilitaba la transcripción posterior.
- Área de enseñanza: la mitad de ambas muestras ha sido de clases del área del lenguaje - se asume que en esta área se promoverá el uso del mismo y se observarán clases más interactivas- y la otra mitad del área de las ciencias (matemática y naturaleza); además, se toma esta decisión por la gran presencia de ambas áreas en el currículum nacional, y, en consecuencia, las muchas horas semanales que los estudiantes dedican a estas materias.

Bajo los parámetros anteriores las muestras serían:

- Evaluación docente (EV): siete clases de Lengua y Literatura y siete clases de Naturaleza
- Clases libres de Evaluación (CLE): ocho clases de Lengua y Literatura y seis clases de Matemática

3 Técnicas de recolección de información:

Se obtuvieron alrededor de 40 videograbaciones (20 de ED y 20 de CLE), las cuales fueron observadas detalladamente para lograr un corpus adecuado al objeto de estudio. Posteriormente, se aplicaron los criterios antes mencionados (clases pertenecientes a

segundo ciclo básico, claridad en la audición, área de enseñanza) y se seleccionaron 28 videograbaciones.

Luego, se eligieron seis videos al azar para realizar un arranque muestral cuyos objetivos eran dos: en primer lugar, aplicar los criterios de transcripción y el reconocimiento de las unidades discursivas del grupo Val. Es.Co. y, en segundo lugar, identificar, por criterio de frecuencia, una primera taxonomía de intervenciones y diálogos realizados en una clase.

Una vez finalizada esta primera etapa, se transcribieron todas las lecciones de la muestra y se aplicó en quince de ellas la primera propuesta de clasificación de intervenciones, la cual se amplió y revisó nuevamente.

En dicho arranque muestral, también se lograron distinguir algunos antecedentes de gran interés para nuestro análisis: tipo de hablante (profesor, alumnos, invitado, varios alumnos); cantidad de diálogos, intervención y categoría de intervención. Cada uno de los elementos anteriores fue codificado (ver anexo 1) para poder detectar las estrategias conversacionales que fomentaban el dinamismo o el diálogo en el aula.

Esta codificación fue organizada en el programa estadístico informático, propio de las ciencias sociales, denominado SPSS (Statistical Product and Service Solutions). Este nos permitirá realizar un análisis estadístico descriptivo de las categorías propuestas en esta investigación con el fin de detectar, a partir de frecuencias de uso, aquellas estrategias discursivas que fomentan la participación y el diálogo en aula.

4. Procedimientos del análisis

En primer lugar, se transcribieron las 28 videograbaciones siguiendo los signos de transcripción del grupo Val. Es. Co. Luego se realizó un levantamiento de categorías de intervenciones-turno y diálogos a partir de la frecuencia de uso en un primer grupo de análisis (arranque muestral). Estas fueron validadas por dos profesionales del área, quienes la aplicaron obteniendo un 76% de coincidencia en las categorías. Posteriormente esta taxonomía fue aplicada al resto del corpus.

Es importante señalar que la segmentación relacionada con la unidad dialogal presentó importantes desafíos en la confiabilidad de los datos, puesto que hubo confusión a la hora de reconocer cuándo comenzaba o terminaba una interacción. Es por ello que se propusieron las siguientes normas. Será cambio de diálogo cuando se identifique:

- Una intervención iniciativa-turno.
- Cambio de hablante.
- Cambio de tema.
- Tópico subordinado, es decir, cambio de hablante con enunciados dependientes de un tema.

Tras aplicar ambas propuestas en el corpus se dividieron las 28 clases en cuatro grupos, de manera de poder distinguir aquellas clases que obtenían mayor dinamismo de las que eran menos interactivas. Estos cuatro grupos fueron:

- A. Clases con diálogos e intervenciones- turno altos.
- B. Clases con diálogos altos e intervenciones-turno moderados.
- C. Clases con diálogos moderados e intervenciones-turno altos.
- D. Clases con diálogos e intervenciones turno bajos.

A partir de esto se realizó un análisis de frecuencia de uso de los tipos de intervenciones y tipos de diálogo, con el fin de identificar las estrategias discursivas que fomentaran o disminuyeran la interacción en una sesión pedagógica.

Si bien el corpus se subdividió en cuatro grupos, esta investigación busca, como se ha dicho anteriormente, descubrir las unidades conversacionales (intervenciones turno y diálogos) de los dos segmentos de clases que se ubican en los extremos: sesiones con intervenciones-turno y diálogos alto; con intervenciones-turno y diálogos bajos, por lo tanto, se procedió a constatar los fenómenos lingüísticos presentes en los grupos antes mencionados.

4.1 Análisis cuantitativo:

A través del programa SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*), se realizó un análisis descriptivo estadístico para detectar y cruzar los fenómenos que se presentan con mayor frecuencia de aparición en las grabaciones, a saber: cantidad y tipo de intervenciones por hablante; cantidad de diálogos asociados a los tipos de intervenciones; clases por área con sus intervenciones y diálogos, clases con y sin evaluación docente asociadas a los tipos de diálogos e intervenciones, entre otros.

Para ello se comparó desde un punto de vista estadístico lo siguiente: diferencias entre las clases con mayor y menor dinamismo en el aula, diferencias entre las clases pertenecientes a ED y a CLE y diferencias entre el área de Lenguaje y Ciencias.

4.2 Análisis cualitativo:

El análisis cuantitativo entregará antecedentes importantes en cuanto a la frecuencia de aparición de las categorías, sin embargo, se hace necesario demostrar con ejemplos concretos de la muestra, las características de dichas interacciones, para poder describir e interpretar los resultados anteriores como una estrategia de interacción social.

Finalmente, se pretende demostrar con intervenciones e interacciones reales, cómo un profesor podría motivar o disminuir los diálogos en el interior de una clase.

CUARTA PARTE: RESULTADOS

I Presentación de resultados.

1 Tipos de intervenciones: nuestra propuesta.

Esta investigación busca descubrir las particularidades lingüística de la interacción didáctica con el fin de reconocer qué estrategias discursivas utilizan los docentes que promuevan la co-construcción de aprendizajes y que favorezcan el dinamismo en el aula.

Para lograr el objetivo anterior se hizo necesario realizar una categorización detallada que diera cuenta de las realizaciones de las intervenciones iniciativas, reactivas y de cierre, ya que con esta categorización se podría identificar cuáles son las más utilizadas por los profesionales que fomentan las interacciones en aula.

En una primera instancia se creó una taxonomía a partir de un arranque muestral de seis clases, sin embargo, esta sufrió algunas variaciones al momento de ser aplicada al resto del corpus. El resultado final ha sido una clasificación de las intervenciones en iniciativas, reactivas (reactivas-turno y reactivas de paso) y de cierre que definirán en algún sentido los tipos de clases, intervenciones que pasamos a describir y explicar a continuación.

1.1 Intervenciones iniciativas:

En el capítulo de marco teórico (ver apartado 2.3.1c), las intervenciones iniciativas se definen como emisiones que intentan provocar o simplemente provocan habla posterior de otro interlocutor. Definición aclaratoria, pero amplia, que intentamos concretar con una propuesta de clasificación de este tipo de intervenciones en la interacción en aula. En general, como notaremos a continuación, el profesor es quien interviene de forma más o menos directa, provocando la reacción del estudiante; aunque en ocasiones es el mismo quien solicita la respuesta del profesor, por ejemplo, al pedir aclaraciones o explicaciones.

- a) **Intervenciones iniciativas de solicitud grupal:** el hablante, mayoritariamente el docente en el caso de nuestro género, busca que un grupo de alumnos lleve a cabo una acción. Para ello insta a sus interlocutores a que ejecuten tareas específicas de acuerdo con el objetivo de su clase. Esto puede notarse en el ejemplo de la clase 5.

D19

- li 81P50: ahora piensen en publicidad // (5") pasta dental / que (()) esa publicidad de pasta dental**
- l(r-i) 82Variosalumnos3: (())**
- lr-i 83P51: Bien / ¿los dientes son (()) / son ensalada de dientes?**
- lr-i 84Am1: No**
- lr-i 85P52: Claramente no / dientes blancos / perfectos delineados / ¿ya? / siempre hay un hombre o una mujer frente al espejo cepillándose / pero el cepillado no se (()) porque cuando uno se cepilla los dientes de repente / claro / corre un poquitito de pasta / o sea no es una visión muy linda / no es algo así de oye que glamouroso como la gente se lava los dientes / no es un trámite / no pa' ser publicado / ¿ya? / es súper personal / pero cuando aparece la publicidad de la pasta de dientes / no queda ni siquiera un hilito de pasta a la orilla / de hecho ni siquiera se ve que estén usando pasta / a veces el cepillo está recién sacado de cajita / y que jamás le pusieron pasta encima / bueno eso es un detalle eh / siguiente imagen / un odontólogo / tercera imagen / el odontólogo y el tipo que estaba lavándose los dientes al principio es el mismo / y la mayoría de las pastas de dientes usa el mismo recurso / entonces qué nos dicen / ah este tipo o esta tipa que tienen dientes tan regios/ que está frente al espejo / que es una persona común y corriente / elige esta pasta porque esta pasta es buena / y ella lo sabe o él lo sabe porque es odontólogo / ¿y quién le discute a un odontólogo sobre cuidado de dientes?**

En la intervención 81P50 el docente requiere que los alumnos piensen en una publicidad relacionada con dentífricos. En esta ocasión el profesional necesita que los estudiantes recuerden imágenes de personas que aparecen en ellas con el fin de demostrar que existen estereotipos en los mensajes publicitarios.

Observemos un segundo ejemplo:

Clase 20

D46

- li 205P127: Hagamos un rectángulo / de / de cuatro por dos no / de cuatro por tres**
- lr-i 206A?1: ¿De qué?**
- lr-i 207P128: Hagamos un rectángulo de cuatro por tres**
- lr-i 208A?1: De cuatro por tres**
- lr-i 209A?1: ¿Cómo es eso (())?**
- lr-i 210P129: (COMIENZA A HACERLO EN LA PIZARRA) Cuatro cuadraditos para acá**
- lr-i 211A?1: ¡Ahh!**
- lr-i 212P130: Tres para acá / ¿ya? / ¿listo?**
- lr-i 213A?1: ¡No tía!**
- lr-i 214A?1: Al revés po'**
- lr-i 215A?1: Cuatro pa'l la'o y tres pa'**
- lr-i 216A?1: Abajo**
- lr-i 217A?1: Tres para abajo y cuatro para acá**
- lr-c 218A?1: Listo tía**

En este caso el especialista demanda por la ejecución de una actividad en 205P127 o en 207P128, específicamente pide que se dibuje un rectángulo con medidas determinadas. Con ello dará cuenta de las congruencias en las diagonales de un rectángulo.

En ambos ejemplos el educador invita a todos sus alumnos a realizar una acción directa. Este tipo de intervenciones se presenta con alta frecuencia en la interacción didáctica, sin embargo, las solicitudes no solo se presentan en peticiones grupales, sino que también se realizan de manera individual.

- b) **Intervención iniciativa de solicitud individual:** A diferencia de la categoría anterior, el hablante, se dirige directamente a una persona en específica para que realice cierta acción. Ejemplo

Clase 14

D29

li **74P55: y vamos / a continuar para terminar / el final y el desenlace de este cuento (10") Ya / Javiera / comienza a leer / todos seguimos la lectura en torno a (()) (3") Quedamos en absorbido / acuérdesese / Javiera**

Ir-i 75Aj1: Absorbido en mis cavilaciones / entré en un café / y tan / identificado estaba en mis conjeturas / que yo / nunca / bebo bebidas alcohólicas / automáticamente pedí un whisky / ¿cuánto tiempo permaneció el whisky? ¿servido frente a mis ojos? / no lo sé / pero de pronto mis ojos vieron el / vaso de whisky / la garrafa de agua y un plato con trozos con hielo / atónito quedé mirando el conjunto aquel // de pronto una idea alumbró mi / curiosi / mi curiosidad / llamé al camarero y le pagué la bebida que no había tomado / subí (()) a un automóvil y me dirigí a la casa de la sirvienta / una hipótesis daba grandes saltos en mi cerebro / entré en la habitación donde estaba detenida / me senté frente a ella y le dije / míreme bien fíjense en lo que me va a contestar / la señora Stevens / ¿tomaba el whisky con hielo o sin hielo? / con hielo señor / con hielo señor / ¿dónde compraba el hielo? / no lo compraba

Ir-c 76P56: Ya / vamos a parar la lectura / que / termina ahí /

El profesor pide directamente a la estudiante “Javiera” en 74P55 que lea el final del cuento. Otro ejemplo se aprecia en la Clase 22, 180P98

D30

li 168P92: A ver / ¿cuál? A ver / ¿esta?

Ir-i 169Ag1: Sí

Ir-i 170P93: Ya / ¿doce más nueve cuánto es?

Ir-i 171Ag2: (())

Ir-i 172P94: Ya / pero vamos sumando / ¿doce más nueve?

Ir-i 173Ag3: Ehh / veintiuno

Ir-i 174P95: Veintiuno más uno

Ir-i 175Ag4: Veintidós

Ir-i 176P96: Veintidós / más cuatro / veintiséis / más diez

Ir-i 177Ag5: Treinta y seis

Ir-i 178P97: Treinta y seis / ¿treinta y seis más ocho?

Ir-i 179Ag6: Cuarenta y cuatro

Ir-i **180P98: Cuarenta y cuatro / (()) / uno dos tres cuatro cinco // ya / (()) pero no lo hagas con el celular / hazlo mental**

Ir (LOS NIÑOS TRABAJAN)

En este caso el educador solicita que realice el cálculo de manera mental con el fin de desarrollar el pensamiento lógico-matemático en su educando.

Ahora bien, las peticiones no solo están ligadas a los docentes, en algunas ocasiones los estudiantes solicitan la atención de profesor:

Clase 18

D29 (fragmento)

Ir-i 221A?1: Tío³

Ir-i 222P109: A ver

Ir-i 223A?1: Tío pero usted dijo al cuadrado (())

Ir-i 224P110: Bien / bien bien / piensen / razonen / lo que dije en denantes / el lado / al cuadrado vale

En este caso el alumno A? en el turno 221 requiere la atención del profesor y esta le es otorgada en 222P109. Mayoritariamente las solicitudes individuales de los alumnos van dirigidas al profesor y son de tipo apelativo, puesto que requieren la atención del docente para poder aclarar una actividad o contenido.

Por otra parte, un desafío interesante que se provoca en esta clasificación está en la distinción entre una orden y una solicitud. En algunas ocasiones se logra separar sin dificultad cuándo se exige la realización de una acción, por ejemplo en 164P89 o 165P90:

D28

li 164P89: Paulette / más atrás

Ir-i (LA NIÑA SE CORRE UN POCO HACIA ATRÁS) //

li 165P90: más

En este ejemplo se observa la obligatoriedad en el enunciado asertivo de la docente, es una orden que ha sido marcada por la jerarquía social del profesional y que se subentiende por el rol del alumno en el género de interacción pedagógica. Sin embargo, en otros casos se hace mucho más complejo diferenciarlo.

Observemos 21P12. Si bien, se trata de una solicitud, el profesor está, a su vez, exigiendo que los próximos en leer sean los miembros del grupo dos. Esta

³ El término “Tía” o “Tío” se utiliza en la enseñanza pre-escolar y de primer ciclo en nuestro país, con el fin de mostrar mayores lazos afectivos entre profesor y el alumno. Se trataría, pues, de marcar un lazo sanguíneo entre los interlocutores (hermana de mi madre).

obligatoriedad está atenuada por el uso de la primera persona plural “leamos la pregunta...”.

Clase 23

D6

- li **21P12: Con respecto a las preguntas leamos la pregunta a / ¿quién no ha leído? / allá / el grupo dos**
- Ir-i 22Ac1: A / (()) con el / con la temperatura de ambos frascos
- Ir-i 23P13: Pregunta / be
- Ir-i 24Ad1: Be / ¿por qué / por qué crees que la temperatura es diferente?
- Ir 25P14: ¿Es diferente? / son preguntas /

Si bien podría haber sido interesante distinguir entre las intervenciones iniciativas de orden y de solicitud, esta idea fue desechada durante el proceso de análisis, ya que el reconocimiento de estas en el corpus se hacía muy complejo y se podrían incurrir en errores interpretativos por sobre categorías objetivas.

- c) **Intervención iniciativa de saludo:** el docente comienza la clase, emitiendo un enunciado protocolar, generalmente realizado una vez que los alumnos han ordenado la sala y han guardado silencio.

Clase 9

D1

- li **1P1: Buenos días niños**
- Ir 2Variosalumnos1: Buenos días (())
- li 3P2: Hoy iniciamos / si a ustedes les ha llamado la atención / una clase diferente / diferente por qué / no por lo que vamos a hacer / porque esto nosotros ya lo conocemos / si no que / por / la forma que lo estamos haciendo y que estamos con una visita/ él nos está grabando / ehh / espero de ustedes el mismo comportamiento de siempre para iniciar esta clase / lo primero que yo creo que les ha llamado/ llamado la atención / es lo que está en el pizarrón (4") ¿qué es lo que ven en el pizarrón? (EN EL PIZARRÓN HAY UN DIBUJO DE UN ÁRBOL EN UNA CARTULINA, CON ALGUNAS HOJAS)
- Ir-i 4Variosalumnos2: ¡Un árbol!
- Ir-c 5P3: Un árbol //

Clase 14

D1

- li **1P1: Hola / buenos días niños**
- Ir-i 2Variosalumnos1: Buenos días
- Ir-i 3P2: Hoy día / vamos a comenzar la clase / viendo los cuentos policiales / el objetivo de la clase va a ser producir principalmente para expresarse/ narrar / describir y exponer / en forma manuscrita / textos de intención literaria / organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central ¿Ya? / el otro día ustedes recuerdan que estuvimos viendo / varios textos policiales / yo les expliqué la estructura / que teníamos inicio / un desarrollo / y un desenlace / ¿cierto? Además de eso / tenía / personajes / estos personajes / ¿cuáles eran?
- Ir-i 4A?1: Ehh / detectives / policías / ehh (()) / Investigadores / todo eso
- Ir-i 5P3: Entre otras personas / se acuerdan que yo les dije que / estos personajes / eran buenos y malos en algunos casos / en otros casos. Eran personas que / se sospechaba que eran malos / pero que en realidad no lo eran / ¿cierto?
- Ir 6Variosalumnos2: Sí

Lamentablemente, este tipo de intervención está presente en pocas clases, esto no quiere decir que se hayan realizado de manera reducida, sino que, por tratarse de

videgrabaciones, lo más probable es que no hayan quedado registradas en los videos. Sin embargo, se hace necesario presentarlas como intervenciones que forman parte de diálogos marco de apertura de la clase.

d) Intervenciones iniciativas de explicación: en este tipo de enunciados el hablante busca desarrollar en profundidad un tema, habitualmente es el docente quien se detiene a esclarecer conceptos claves que favorecen al logro del objetivo de la clase.

Clase 2

D7

li 21P17: el titular generalmente que tenía que ser muy llamativo / tenía que ser con letras grandes / para poder / exactamente / como ustedes lo tienen ahí // vamos activando los conocimientos previos / (APUNTANDO A LOS ALUMNOS) noticia / segundo / estructura / estamos viendo noticia / la estructura

Ir-i 22A?1: La bajada

Ir-i 23At1: La bajada

Ir-i 24P18: estamos hablando del epígrafe / después del título

Ir-i 25Aiv1: La bajada

Ir-i 26P19: Y luego viene / la bajada / muy bien

Ir-c 27Amr1: YEAH

En el turno-intervención 21P17 el docente explica las propiedades del titular y la estructura de la noticia. Son en estos tipos de intervenciones donde el profesor se detiene en un tema y explica durante un periodo de tiempo mayor el concepto que quiere entregar. Y son iniciativas en tanto se producen como introducción de un tema sobre el que luego se va a profundizar.

Clase 7

D9

li 37P19: Otro mérito de la publicidad// que está dividido entre tres puntos// esto tiene que ver con los méritos económicos ¿ya?/// Primero que todo favorece la competencia/// nosotros no tenemos solamente una marca de detergente para elegir// tenemos millones/ por lo tanto se favorece la competencia entre fabricantes y proveedores// de esa manera nosotros tenemos una amplitud de productos entre los cuales elegir ¿ya? Y no solamente uno y no estamos obligados a solamente consumir uno //sino que// gustamos// o nos gusta el que satisfaga mejor nuestra necesidad ¿ya?/// dentro de los muchos que hay/// otro elemento importante como el que dice ahí dice que contribuye a la difusión de nuevos productos y servicios// como yo mencionaba en el ejemplo del detergente para ropa negra //fue un producto nuevo/ que satisfacía una necesidad especial que no había sido satisfecha/ satisfecha ¡perdón!!! que no había sido satisfecha antes/// ¿ya? //entonces a través de la publicidad se difunde// ese producto y servicio nuevo y satisface la nueva necesidad que no había sido satisfecha anteriormente/// finalmente que era lo que yo mencionaba con respecto a la economía// contribuye al financiamiento de los medios de comunicación masivos///medios de comunicación como la radio/ como la televisión/ el cine/ la prensa escrita/// Muchos/ muchos de sus ingresos los obtienen a través de la publicidad/// como yo les mencionaba anteriormente/ cuando yo tengo un producto y quiero publicitarlo/ yo pago// para que mi producto o el afiche de mi producto o el comercial de mi producto // aparezca en un determinado diario/ revista/ canal de televisión/ etcétera ¿ya? //yo pago// para que eso ocurra así/// sin embargo/ yo/ al pagar para que mi aviso aparezca en el diario/ la revista/ en la tele/ a mí //también me genera ganancias porque al// aparecer en la radio/ la revista/ la tele/ más gente lo va a conocer/ más gente va a saber/ que es más conveniente ya sea porque cuesta menos o porque tiene más beneficios// entonces más gente lo va a comprar// así yo gano también ¿ah? y

como yo les decía esa es la relación que hay en los medios de comunicación y la publicidad // una relación que/ es de mutuo beneficio/ donde como yo les explicaba yo cancelo para que se ponga un aviso y por otra parte yo gano porque aumentan mis ventas y el medio de comunicación gana// al momento en que yo le pago y él me cede ese espacio para poder ehh hacer mi aviso ¿Continúo?

Ir-i 38A?1: No
 Ir-i 39Acm1: Sí
 Ir-i 40Abe1: No.
 Ir-c 41P20: Ya// ya (5')
 Ir Arbt1: No/ po/ profe

Al analizar el ejemplo anterior podemos corroborar que el profesional en la intervención-turno 37P19 muestra protagonismo en la interacción didáctica, es él quien emite la mayoría de los enunciados en el diálogo 9. Con ello busca aclarar un término y lo hace a través de la ejemplificación, estrategia propia de la secuencia explicativa.

e) Intervenciones iniciativas de pregunta grupal: las preguntas cumplen un rol fundamental en la conversación, pues son el instrumento que utiliza un hablante para motivar a otro para que, de manera guiada, emita algún comentario acerca del tópico del que se habla. Marcan la unidad mínima de interacción a partir del par adyacente pregunta/respuesta.

En la interacción didáctica el docente busca descubrir el nivel de comprensión que tienen sus alumnos acerca de un contenido determinado. Para ello se pudo constatar que los educadores utilizan dos fórmulas de preguntas: las abiertas, para motivar la participación a cualquiera de sus alumnos o a un grupo de ellos, y las individuales dirigidas a un integrante de la clase.

Clase 15

D23

li 73P55: ¿quién más ha escrito poemas? / a ver (())
 Ir-i 74Ajp1: Eh / yo he escrito un poema para mi madre
 Ir-i 75P56: A su madre le escribí un poema / ¿y qué emoción le expresó usted a su madre a través de ese poema / o qué sentimiento?
 Ir-i 76Ajp2: Amor y cariño
 Ir-c 77P57: Amor y cariño //

En este caso el profesional en 73P55 realiza una pregunta abierta al curso, un estudiante autoselecciona un turno de habla y participa y, seguidamente, el profesor continúa con preguntas dirigidas al alumno en cuestión. Con este tipo de consultas el locutor permite descubrir el nivel de conocimiento o de dominio del grupo-curso.

En ocasiones se pueden observar este tipo de intervenciones en la solicitud de una aclaración de un estudiante hacia sus compañeros. Observemos 247P144

Clase 20

D53

- li 245Aj1: Tía / ¿cuántos cuadraditos pa atrás?
 Ir-i **246A?1: ¿Cuántos cuadrados? (A SUS COMPAÑEROS)**
 Ir-i 247P144: Acá // pueden usar
 Ir-i 248A?2: ¡Cállense po!
 Ir-i 249Am1: ¡Ya po / oye!
 Ir-i 250P145: La cantidad de cuadraditos que use acá
 Ir-i 251Aj2: Cállate vos po'
 Ir-i 252P146: Debe ser (()) / recuerden esa es la condición / ¿ya? / y así automáticamente (()) un cuadrado pa' allá / y de aquí para acá me tengo que dejar un cuadrado para acá / ¿de acuerdo? / ¿escuchó las instrucciones?
 Ir-i 253Varioslaumnos11: Sí
 Ir-c 254P147: Ah / ya

El alumno opta por no interrumpir al docente, entonces hace una pregunta discreta a sus compañeros de sala, pero se transforma en una discusión entre los estudiantes.

f) Intervención iniciativa de pregunta individual: en esta ocasión tanto docentes como estudiantes dirigen su pregunta a una persona específica del curso. Por un lado, el profesor motiva la participación de algún integrante de la clase y, por otro, el alumno logra dilucidar algunas dudas en relación a los conceptos de la clase. Observemos.

Clase 21

D44

- li **210P128: Janice (LA ALUMNA NO RESPONDE Y LA PROFESORA ESPERA) (()) / Usted tiene que estar atento también Francisca (()) / muéstrame / eeh / nómbrame un par de rectas paralelas / ¿ah? / ¿cuáles son paralelas? ¿Ahí en el dibujo? // a con be / o de con ce**
 Ir-i 211A?1: Ce con de
 Ir-i **212P129: Ibania / ¿cuáles son paralelas? / ¿a con be / o de con ce? ¿Ibania?**
 Ir-i 213Ai1: ¿Ce con de?
 Ir-c 214P130: ¿Ce don de? // dos rectas son paralelas ¿No cierto? / y siempre se han encontrado a la misma distancia / ce con de / ya / shhh
 Ir A?1: Tía / ninguno

El docente realiza preguntas a “Janice” “Francisca” y luego a “Ibania” con el fin de detectar el nivel de concentración y comprensión de ambas estudiantes. Gracias a esto identifica que la primera está distraída y le recuerda la importancia de estar atentos en clases.

En el caso de los alumnos, se dirigen al profesional para aclarar algunas dudas en relación a las instrucciones dadas, así sucede en 113Ape4 y 115Aa17.

Clase 24

D33

- li 111Ape3: Mira / ya
 Ir-i 112At3: Ya

- Ir-i 113Ape4: ¿Da corriente?**
 Ir-i 114P76: Ya / ahí / accióneme el el / el interruptor (5") (TRABAJAN) ya / ¿se fija? / hay unas
 ampollitas / que es cierto que necesitan mucho más energía / háganla funcionar con dos
- Ir-i 115Aa17: ¿Con dos?**
 Ir-c 116P77: Sí / elimínele / una resistencia (4") saque esa / y este / lo reemplazo por ese / y vamos a
 probar / entonces las dos pilas / no son capaces/

El profesor contesta cordialmente a sus dudas y con ello se logra la satisfacción comunicativa, es decir, un intercambio de ideas exitoso.

Ahora bien, otro desafío que dejaremos para futuras investigaciones, puesto que no está en el objetivo de la nuestra, sería la clasificación de los tipos de preguntas que aquí se realizan. Diferenciar, por ejemplo su forma (preguntas abiertas, cerradas, dicotómicas, de opción, de información limitada o libre, entre otras) o su contenido (inferencias, conocimiento previo, relación, de síntesis, explicativas, entre otras)

g) Intervención iniciativa de citación: en general es el docente quien emite este tipo de intervenciones, puesto que pretende que sus alumnos registren el contenido de la clase, dictando o leyendo desde algún recurso educativo (libro, *power point*, guía, texto escolar, entre otros).

Clase 22
 D13 (fragmento)

- li 74P41:eehh / les voy a dictar una cosita / así que / (()) (LOS NIÑOS ESPERAN QUE LA PROFESORA DICTE) Vengo altiro / nadie se mueve / copien eso rapidito / por favor (()) Ya chiquillos ¿Estamos listos?
- Ir-i 75Varioslaumnos7: ¡Sí!
- Ir-i 76P42: (()) Mediana / dos puntos**
- Ir-i 77A?1: ¿Otra vez?
- Ir-i 78P42: Otra vez // sí / (()) Mediana / (()) / dos puntos**
- Ir-i 79A?1: ¿(()) Mediana al margen?
- Ir-i 80P44: Al igual que la media**
- Ir-i 81A?1: (())
- Ir-i 82P45: Mediana / dos puntos / al igual que la media**
- Ir-i 83A?1: Espere
- Ir-i 84P46: Se utiliza como valor / representativo al igual que la media / se utiliza como valor representativo de un grupo de números / punto seguido
- Ir-i 85A?1: ¿Valor?
- Ir-i 86P47: Representativo de un grupo de números // (5") punto seguido sin embargo // (7") la mediana a veces puede conducir a error (4")
- Ir-i 87A?: ¿Puede?
- Ir-i 88P48: Puede conducir a error (5") (ENTRA OTRA TÍA EN LA SALA) Al no representar correctamente los datos (4") por ejemplo la mediana de los datos por ejemplo / miren estos datos / dos / dos / dos / veinte / veinticuatro / estos número / que no considera que hay valores / que son mucho mayores que dos // (7") números que no consideran que hay valores / mucho mayor que dos // punto aparte dada una colección de datos cuantitativos (4") Mucho mayores que dos
- Ir-i 89A?1: ¿Dada?
- Ir-i 90P49: Punto aparte / dada una colección de datos cuantitativos
- Ir-i 91A?1: ¿Qué?
- Ir-i 92P50: Punto aparte / dada una colección de datos // cuantitativo se llama mediana al dato central

Este ejemplo da cuenta de enunciados no espontáneos, no es el profesor quien explica el contenido, sino que se limita a reproducir, y los alumnos a escribir dicha reproducción, un texto de otra fuente.

En el diálogo siguiente el profesor lee directamente desde una guía, una narración con la que luego trabajará algunas preguntas de comprensión lectora.

Clase 11

D5

- li 23P15: sigamos leyendo Sí / a ver / (()) un poquito / ya El trompeta que desde el cuerpo de guardia / oía la conversación / se acercó codeó al cabo diciéndole por lo bajo / sigamos
- lr-i **24Profesoryalumnos3: Es el nuevo / el recién salido de la escuela / diablos / el que nos palabrea tanto / el cabo envolvió al hombre en una mirada investigadora y como lo encontró pobre no se atrevió a invitarlo al casino de oficiales / lo hizo pasar al cuerpo de guardia el viejecito se sentó sobre un banco de madera y dejó su canasto al lado**
- l(r-i) 25Variosalumnos3: (())
- lr-i 26P16: Por debajo de la tapa / de lona empezó a picotear primero y a asomar la cabeza después / una gallina de cresta roja y pico negro abierto por el calor / al verla los soldados palmorearon y gritaron como niños //

Los alumnos también leen, lo que significa que reaccionan a la solicitud del profesor.

h) Intervención iniciativa suspendida: uno de los hablantes, mayoritariamente el profesional, no termina la frase que está emitiendo y su última palabra se expresa con un tono ascendente, esto se realiza con la intención de que su interlocutor complete la información que falta.

Clase 3

D10

- li **28P23: ¿Cuál sería el verbo establecer en presente? yo→**
- lr-i 29Apz1: Establezco
- lr-i **30P24: Establezco / tú establece ya/ pero aquí es en el→**
- lr-i 31Ani1: Pasado
- lr-c 32P25: Pretérito ¿cierto?// pretérito

Este tipo de intervención tienen una alta frecuencia de aparición en las diversas clases de nuestro corpus. El profesor alude y elude para que el estudiante complete lo que falta.

La categorización anterior se recoge en la siguiente tabla de síntesis:

Tabla de síntesis

Tipo de intervenciones Iniciativas	Refiere a las intervenciones que dan inicio al intercambio.	
Nombre	Explicación	Ejemplo
Solicitud grupal	El hablante busca que un grupo de auditores lleven a cabo una acción.	D46 li 205P127: Hagamos un rectángulo / de / de cuatro por dos no / de cuatro por tres Ir-i 206A?1: ¿De qué? Ir-i 207P128: Hagamos un rectángulo de cuatro por tres Ir-i 208A?1: De cuatro por tres Ir-i 209A?1: ¿Cómo es eso (())? Ir-i 210P129: (COMIENZA A HACERLO EN LA PIZARRA) Cuatro cuadraditos para acá Ir-i 211A?1: ¡Ahh! Ir-i 212P130: Tres para acá / ¿ya? / ¿listo? Ir-i 213A?1: ¡No tía! Ir-i 214A?1: Al revés po' Ir-i 215A?1: Cuatro pa'l la'o y tres pa' Ir-i 216A?1: Abajo Ir-i 217A?1: Tres para abajo y cuatro para acá Ir-c 218A?1: Listo tía
Solicitud individual	El hablante, se dirige directamente a una persona en específica para que realice cierta acción	D6 li 21P12: Con respecto a las preguntas leamos la pregunta a / ¿quién no ha leído? / allá / el grupo dos Ir-i 22Ac1: A / (()) con el / con la temperatura de ambos frascos Ir-i 23P13: Pregunta / be Ir-i 24Ad1: Be / ¿por qué / por qué crees que la temperatura es diferente? Ir 25P14: ¿Es diferente? / son preguntas
Saludo	El docente o los alumnos emiten un enunciado protocolar para iniciar el diálogo	D1 li 1P1: Buenos días niños Ir 2Variosalumnos1: Buenos días (()) li 3P2: Hoy iniciamos / si a ustedes les ha llamado la atención / una clase diferente / diferente por qué / no por lo que vamos a hacer / porque esto nosotros ya lo conocemos / si no que / por / la forma que lo estamos haciendo y que estamos con una visita/ él nos está grabando / ehh / espero de ustedes el mismo comportamiento de siempre para iniciar esta clase / lo primero que yo creo que les ha llamado/ llamado la atención / es lo que está en el pizarrón (4") ¿qué es lo que ven en el pizarrón? (EN EL PIZARRÓN HAY UN DIBUJO DE UN ÁRBOL EN UNA CARTULINA, CON ALGUNAS HOJAS) Ir-i 4Variosalumnos2: ¡Un árbol! Ir-c 5P3: Un árbol //
Explicación	La intervención desarrolla un tema en profundidad.	D7 li 21P17: el titular generalmente que tenía que ser muy llamativo / tenía que ser con letras grandes / para poder / exactamente / como ustedes lo tienen ahí // vamos activando los conocimientos previos / (APUNTANDO A LOS ALUMNOS) noticia / segundo / estructura / estamos viendo noticia / la estructura Ir-i 22A?1: La bajada Ir-i 23At1: La bajada Ir-i 24P18: estamos hablando del epígrafe / después del título Ir-i 25Aiv1: La bajada Ir-i 26P19: Y luego viene / la bajada / muy bien Ir-c 27A?1: YEAH
Pregunta grupal	Se plantea una	D23

	pregunta al grupo curso	<p>li 73P55: ¿quién más ha escrito poemas? / a ver (())</p> <p>Ir-i 74Ajp1: Eh / yo he escrito un poema para mi madre</p> <p>Ir-i 75P56: A su madre le escribió un poema / ¿y qué emoción le expresó usted a su madre a través de ese poema / o qué sentimiento?</p> <p>Ir-i 76Ajp2: Amor y cariño</p> <p>Ir-c 77P57: Amor y cariño //</p>
Pregunta personal	Se plantea una pregunta a una persona específica del curso.	<p>D44</p> <p>li 210P128: Janice (LA ALUMNA NO RESPONDE Y LA PROFESORA ESPERA) (()) / Usted tiene que estar atento también Francisca (()) / muéstrame / eeh / nómbrame un par de rectas paralelas / ¿ah? / ¿cuáles son paralelas? ¿Ahí en el dibujo? // a con be / o de con ce</p> <p>Ir-i 211A?1: Ce con de</p> <p>Ir-i 212P129: Ibania / ¿cuáles son paralelas? / ¿a con be / o de con ce? ¿Ibania?</p> <p>Ir-i 213Ai1: ¿Ce con de?</p> <p>Ir-c 214P130: ¿Ce don de? // dos rectas son paralelas ¿No cierto? / y siempre se han encontrado a la misma distancia / ce con de / ya / shhh</p> <p>Ir A?1: Tía / ninguno</p>
Citación	El hablante busca que su audiencia registre el contenido de la clase, dictando o leyendo desde algún recurso educativo	<p>D13 (fragmento)</p> <p>li 74P41:eehh / les voy a dictar una cosita / así que / (()) (LOS NIÑOS ESPERAN QUE LA PROFESORA DICTE) Vengo altiro / nadie se mueve / copien eso rapidito / por favor (()) Ya chiquillos ¿Estamos listos?</p> <p>Ir-i 75Varioslaumnos7: ¡Sí!</p> <p>Ir-i 76P42: (()) Mediana / dos puntos</p> <p>Ir-i 77A?1: ¿Otra vez?</p> <p>Ir-i 78P42: Otra vez // sí / (()) Mediana / (()) dos puntos</p> <p>Ir-i 79A?1: ¿(()) Mediana al margen?</p> <p>Ir-i 80P44: Al igual que la media</p> <p>Ir-i 81A?1: (())</p> <p>Ir-i 82P45: Mediana / dos puntos / al igual que la media</p> <p>Ir-i 83A?1: Espere</p> <p>Ir-i 84P46: Se utiliza como valor / representativo al igual que la media / se utiliza como valor representativo de un grupo de números / punto seguido</p>
Intervenciones suspendidas	Un hablante no termina la frase que está emitiendo y su última palabra se expresa con un tono ascendente con la intención de que su interlocutor complete la información que falta.	<p>P3</p> <p>D10</p> <p>li 28P23: ¿Cuál sería el verbo establecer en presente? yo→</p> <p>Ir-i 29Apz1: Establezco</p> <p>Ir-i 30P24: Establezco / tú establece ya/ pero aquí es en el→</p> <p>Ir-i 31Ani1: Pasado</p> <p>Ir-c 32P25: Pretérito ¿cierto?// pretérito</p>

Tal como se puede apreciar en el cuadro de síntesis, existen distintas fórmulas para buscar la reacción de otro hablante, todas ellas extraídas del análisis empírico de nuestro corpus.

Los hablantes que participan de la interacción didáctica, profesor, alumno y varios alumnos, buscan a través de diversas estrategias que su interlocutor participe en la

construcción de un diálogo, para lo cual producen solicitudes, preguntan o mantienen ideas suspendidas. Con ello fomentan la participación y el intercambio dinámico.

Sin embargo, en otras ocasiones, si bien hay presencia de intervenciones iniciativas, estas incentivan en menor grado la producción del interlocutor; es el caso de las que hemos denominado intervenciones de citación y de explicación.

A partir de estas realizaciones se podrían detectar estrategias discursivas entre los profesores que fomentan el dinamismo en la interacción tales como las preguntas personales o grupales o las solicitudes que conlleven reacciones donde los estudiantes logren aportar al contenido o la actividad designada.

Ahora bien, todas estas intervenciones iniciativas buscan una reacción de los receptores, es por ello que se hace necesario también clasificar las intervenciones reactivas:

1.2 Intervenciones reactivas: reacciones a los inicios.

Este tipo de intervenciones constituyen una respuesta a los estímulos provocados por uno de los hablantes. Bajo este parámetro es necesario recordar que en la mayoría de las ocasiones estas reacciones provocan, a la vez, inicios que conllevan nuevas reacciones.

Por lo tanto, esta clasificación se diferencia de las intervenciones que son solo reactivas, ya que estas últimas, por lo general, forman parte del cierre de los diálogos.

En este grupo están incluidas aquellas intervenciones que, pese a provocar un estímulo en el interlocutor, son una respuesta a un inicio discursivo.

a) Intervención reactiva/respuesta de afirmación o negación: Son las más sencillas, en cuanto a complejidad cognitiva. Ocurren cuando un hablante produce una pregunta cerrada dicotómica cuyas opciones son “sí/no, correcto/ incorrecto, verdadero/falso”, entre otras.

Mayoritariamente son de carácter grupal, es decir que las preguntas se plantean al grupo-curso y son respondidas conjuntamente, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Clase 19

D4

li 11P8: oye miren acá / pregunto yo / este triángulo que está acá / ¿serán congruentes entre sí?

Ir-i **12Variosalumnos1: Si**

Ir-i 13P9: ¿Qué significa congruente? ¿Se acuerdan o no?

Ir-i **14Variosalumnos2: No**

Ir-c 15P10: Igual / congruente es / igual /

En este caso 12Variosalumnos1 y 14Variosalumnos2, dan cuenta de una respuesta coral, donde un gran número de estudiantes participa, se esconde el emisor en el grupo masivo.

Por otro lado, también pueden darse de manera verbal y no verbal. Observemos el siguiente ejemplo de la misma clase:

D32

li 110P81: Shh / oye / voy a hacer otra pregunta / (()) tienen que trazar / ace que un inteligente me (()) / Shh / oye / ¿cómo serán estas diagonales? / ¿de igual longitud o de distinta longitud? ¿Serán estas diagonales congruentes / o no congruentes? / señor

Ir-i 111A?1: De igual

Ir-i 112P82: De igual / shh Estas diagonales

Ir-i 113A?1: Es la misma / inteligente

Ir-i 114A?1: Tía / es la misma / inteligente

Ir-i 115P83: Eh / silencio / estas diagonales (()) Oye / de momento que están en este colegio (()) normal / son todos inteligentes / (()) trazo de igual longitud (5") (LA PROFESORA COPIA EN LA PIZARRA) Es decir / son congruentes (8") (LA PROFESORA COPIA) ¿Listo?

Ir **ALUMNOS ASIENTEN**

La última intervención de este diálogo es una respuesta afirmativa no verbal, pero es de fácil reconocimiento, puesto que un gran número de alumnos asiente con la cabeza. Como se puede apreciar en ambos ejemplos no hacen sino reafirmar lo dicho por profesor.

En otras ocasiones el docente dirige la pregunta a un alumno en particular:

D60

li 258P171: Ya (4") vamos a ir revisando/ hay algunos que ya están listos/ para que vayamos/ comparando// para ver si está listo/ este// acá hay uno que ya está listo/ miren/ aquí/ él escogió esta noticia en donde aparece/ con todas las partes que (())/ nosotros tenemos señas// al frente/ tiene epígrafa/ tiene el título/ el título grande/ tiene la ba/ la bajada/ que está aquí/ la entradilla/ que es el primer párrafo/ y después está el cuerpo de la noticia/ y/ finalmente/ que no aparece ahí/ está el remate de la noticia/ que va/ el/ el último párrafo/ ¿ya?/ esta estaría/ com/ completísima/ ¿ya?/ y esta estaría completa/ por lo tanto/ vamos a ir// ¿lo hiciste Mati?

Ir-i **259Amt1: Si**

Ir-c 260P172: Ya // acá hay otra que también está / aquí está también lista / y está / marcada / con / cada una de sus partes/ ya / lo dejamos ahí entonces //

En la intervención turno 259Amt1 el alumno confirma la pregunta del profesor.

Por otro lado, cabe señalar que son pocas las ocasiones en que los alumnos emiten preguntas de opción "sí/no" a las que el profesor responde:

Clase 9

D8

- li 21P17: yo les voy a dar una pista / es un árbol característico / muy característico de nuestra zona / que a veces por la orilla de los / ehh los caminos encontramos / y que / tiene una particularidad muy / diferente / da dos veces frutos en el año / primera pista
- Ir-i 22A?1: ¿Un naranjo?
- Ir-i 23P18: No (5")**
- l(r-i) 24Ape1: (())
- Ir-i 25P19: No (5") (()) más// (()) ¿un? /

Como se puede apreciar, este tipo de reacción se realiza en todos los participantes de la interacción pedagógica.

b) Intervención reactiva/respuesta de reconocimiento: en esta intervención el hablante responde recordando, repitiendo o reproduciendo algún contenido que se ha mencionado antes o que pueda reconocer de algún recurso didáctico. No requiere análisis, explicación ni complejidad cognitiva.

Clase 1

D15

- li 80A?2: Eeeh// hay como dije eso unaaa/ ehh varita mágica
- Ir-i 81P48: ¿Cómo se escribe varita mágica?
- Ir-i 82Variosalumnos3: Be larga**
- Ir-i 83P49: ¿Seguros?
- Ir Abe2: Sí //no ve corta//
- Ir Adg2: Be larga tía
- Ir Adm1: Ve corta// uve/ uve
- Ir-i 84P49: ¿Para que está el diccionario? Yo// la verdad es que me confundo/ por lo tanto /lo voy a buscar acá //el que lo encuentra primero que YOOO// sale un minuto antes a recreo↓
(LOS ALUMNOS BUSCAN)
- Ir-i 85A?1: ¿Cómo era tía?
- Ir-i 86P50: Vaaarita o vara?(6") les voy a ganar /[voy a ganar (25")
- Ir Adm1: Apúrate/ apúrate
- Ir Acn1: Tía
- Ir A?1: Varita
- Ir-i 87Act1: Con b larga**
- Ir-i 88P50: ¿Dónde está? (52") (LOS ALUMNOS BUSCAN) ya//
- Ir-i 89Ap1: Ve corta**
- Ir-c 90P51: Gracias tío// el tío sale un minuto antes // (LOS ALUMNOS COMENTAN ENTRE ELLOS)///

En este diálogo existen respuestas de este tipo, por ejemplo en 82Variosalumnos3, 87Act1 y 89Ap1. Tales intervenciones responden directamente a la pregunta, recordando desde el saber enciclopédico una regla que conocen con anterioridad.

También encontramos este tipo de intervenciones reactivas en el profesor:

Clase 1

D27

li 147P90: Ya// a ver son exactamente diez para la una// tienen hasta la una diez para buscar la palabra y crear la familia semántica ¿ya?

Ir-i 148A?1: ¿Qué dijo?

Ir-c **149P91: Hasta las trece diez para terminar la actividad rápidamente**

En este caso el docente en 149P91 repite una información que ya ha dicho antes, puesto que la producción lingüística se encuentra en 147P90.

c) Intervención reactiva de respuesta informativa: en este caso el hablante contesta a una petición de manera directa y concreta con información que requiere mayor complejidad cognitiva: debe asociar, producir, sintetizar, entre otros; por lo general, es desarrollada en los discursos de los alumnos, sin embargo, el profesor también utiliza este tipo de intervención. La gran diferencia con la categoría anterior es que en esta se entrega información nueva, que no se ha mencionado, es decir, el hablante comunica antecedentes nuevos.

Clase 4

D53

li 266P165: Coni Gallardo.

Ir-i 267Acon1: Aprender a (()) un cómic

Ir-i 268P166: ¿Para qué sirvió que yo te presentara todo esto? (7")

Ir-i **269Acon2: Para que // aprendiéramos más de los cómic**

Ir-c 270P67: Ya/ para que aprendieran más de los cómic//

La intervención turno de 269PAcon2 refleja que el estudiante responde directamente a la pregunta, sintetizando lo que se ha trabajado durante la clase.

En algunas ocasiones los alumnos entregan espontáneamente información nueva sin la necesidad de una pregunta directa.

Clase 4

D6

li 15P14: ¿qué tipo de lenguaje existe?// ¿qué tipo de lenguaje existe en los cómic? son dos tipos el escrito que es el cual están hablando los personajes y el gestual// ¿qué es el gestual?

Ir-i 16A?1: Los gestos.

Ir-i 17P15: Los gestos// hay veces que hay cómics que no necesita que se diga nada para entender si el personaje está enojado// está alegre/ está enabiado.

Ir-i **18Aa1: Como Condorito cuando dice exijo una explicación**

Ir-c 19P16: Claro// exijo una explicación y pone una cara así/// Eso es gestual///

En este ejemplo el estudiante en 18Aa1 asocia la idea de los gestos a una frase típica de un cómic chileno llamado "Condorito"

Ahora bien, los profesores también entregan antecedentes nuevos al responder preguntas de sus estudiantes.

Clase 19

D22

- li 111A?1: Tía / ¿cuánto se demoró en hacer esto usted?
- Ir-i 112Ap1: Ahí hay otro ángulo
- Ir-i 113P54: No me demoré tanto porque me ayudaron**
- Ir-i 114A?2: Ahí hay otro / ahí hay otro / ahí hay otro
- Ir-c 115P55: Ya / gracias

En 113P54 el docente responde a la pregunta del alumno 111A?1, comentando que había recibido ayuda para la elaboración de un material didáctico que utilizó durante esa clase.

d) Intervención reactiva de respuesta argumentativa: estas intervenciones están marcadas por la justificación de una respuesta anterior, es decir, el hablante fundamenta sus ideas utilizando, por lo general, el conector “porque”. Estas respuestas van antecedidas por preguntas que exigen una cierta argumentación.

Clase 25

D52 (fragmento)

- li 233P159: Seguimos // el número cuatro dice / el agua de las nubes / cae en la tierra / en forma de nieve / o granizo / o lluvia/ estas / nubes después / caen en forma de / precipitaciones / que se llama lluvia / ¿y por qué dice que acá cae en forma de nieve o granizo? / ¿por qué será? // ¿quién sabe? Yerko
- Ir-i 234Ay14: Porque está a mayor altura**
- Ir-i 235P160: Ya
- Ir-i 236Ay15: Porque ahí / ahí hace frío/ está**
- Ir-i 237P161: ¿Pero dónde? / si yo me subo arriba de la mesa y estoy en altura ¿me va a caer nieve a mí?
- Ir-i 238Ay16: No
- Ir-i 239P162: Entonces / explíqueme bien
- Ir-i 240Ay17: Porque / está en altura

Tal como se puede apreciar en 234Ay14, la respuesta argumentativa va ligada a una pregunta del mismo tipo marcada con un “por qué”; sin embargo, también se puede elaborar una pregunta explicativa con otras fórmulas, como en el diálogo 32 intervención 128P89:

Clase 25

D32

- li 126P88: a ver Jessenia
- Ir-i 127Aje2: Cerrar las llaves / cuando uno
- Ir-i 128P89: Pero si yo quiero echarle agua a la olla para cocinar una cazuela / ¿cómo voy a cerrar la llave? / y después no tengo agua / explíqueme / a ver
- Ir-i 129Aje3: Es / que / hagamos que si mi (()) está/ está pasando por un patio**

- Ir-i 130P90: Ya
 Ir-i **131Aje4: (()) El agua necesita (()) el patio / y uno tiene que cerrarla / para que no se pierda**
 Ir-c 132P91: Ah / ahí hay dos cosas / una que quedó mal cerrada / y yo tengo que cerrarla bien / lo que les decimos que hagan en los baños / cuando a veces van y se lavan las manos / y por ir apurados a correr /

El profesor en 128P89 solicita que la idea anterior sea explicada, con ello se favorece que 129Aje3 y 131Aje4 deban justificar la respuesta que aparece antes en 127Aje2. Este tipo de intervención reactiva es la que posee mayor complejidad cognitiva, ya que la elaboración del discurso del estudiante requiere de demostración y análisis. Quizás, por eso, los docentes usan poco este tipo de intervenciones:

Clase 23

D77

- li 240Am1: Señorita / ¿pero como puedo evitar eso?
 Ir **241P175: Hay alguien que dice / pero yo soy uno no más y son tantos los que contaminan / cuando empiezo un / sea una / una sola persona / luego serán dos / porque mi ejemplo va a ayudar a que otros también enganchen/ entonces uno puede / decir mire / tratemos de comprar eh / cosas biodegradables / tratemos de no hacer (()) / ¿ya? / todo eso está contribuyendo / evitemos usar tantos vehículos / si podemos caminar**
 Ir A?1: Bicicleta
 Ir 241P175: ¿Ya? / pero hay gente que por dos cuadras toma el auto / por ir a trabajar más cómodo / habiendo micro / habiendo / locomoción / no lo aprovechamos y / ocupamos estos combustibles que ya ven los resultados

El estudiante en 240AM1 utiliza el pronombre “eso” para hacer referencia a una temática que el docente presentó anteriormente, se trata específicamente de la responsabilidad del ser humano en la contaminación ambiental; en este caso el profesor interviene en 241P175 justificando estos hechos y dando cuenta de cómo poder solucionar la problemática.

e) Respuesta de aceptación o rechazo a una solicitud: El hablante, de manera verbal o no verbal, acepta o rechaza una solicitud u orden. Esta aceptación generalmente se da a través de la ejecución de alguna actividad.

Clase 28

D33

- li 141P94: Un poquito más arribita / un poquito más arribita
 Ir-i **(ALUMNO EJECUTA)**
 Ir-c 142P95: Eso / ahí estamos // ya / sus compañeros / el primer grupo ya terminó ¿Pega? / sí / sí / sí pega / eso significa que no hay mucha / mucha humedad

El profesor le solicita a un estudiante específico que pegue una cartulina con los resultados de su investigación, el estudiante acepta la demanda y realiza la acción.

En otras ocasiones las peticiones son dirigidas al grupo de alumnos.

Clase 28

D39

li 151P102: Los que están listos / tomen asiento / tomen asiento Los que están listos van tomando / su ubicación

Ir (ALUMNOS EJECUTAN)

Se hace necesario señalar que las intervenciones de aceptación o rechazo de solicitud solo se realizan cuando se ha explicitado una petición grupal o individual frente al curso.

f) Intervención reactiva continuativa: el hablante promueve la respuesta de su auditor o auditores a través de enunciados fáticos de carácter breve, tales como “ya”, “bueno” entre otros.

Clase 11

D11

li 47P30: ¿ven cómo él lo hizo? (()) dígame

Ir-i 48Ak1: Ehhh Sala

Ir-i 49P31: Sala /niños

Ir-i 50Ak2: Profesora

Ir-i 51P32: Linda profesora (RISAS)

Ir-i 52Ak3: (()) cuadeerno /tijera

Ir-i 53P33: Ya

Ir-i 54Ak4: Pizarra /plumóoon

Ir-i 55P34: Ya

Ir-i 56Ak5: Materiales de colegio↓

Ir-i 57P35: Ah/ ¿Y yo soy un material de colegio?

Ir-i 58Ak6: Noooo

Ir-c 59P36: Ya// pero está bien// ya ///

En las intervenciones 53P33 y en 55P34 el profesor busca motivar la continuación de la participación del hablante Ak, objetivo que se logra, puesto que el estudiante sigue su secuencia discursiva.

Los alumnos, en cambio, utilizan esta intervención mayoritariamente como una estrategia para pensar detenidamente la respuesta y ganar tiempo para no cometer errores.

Clase1

D23

li 130P79: ¿y luego Darma?

Ir-i 131Ad1: Ehhh (6´)

Ir-i 132P80: Estoy //me me estoy asegurando de que hayan entendido las instrucciones /// para que precisamente no estén preguntando después ¿y qué hago? // ¿y qué hago? (4´) ¿qué hay que hacer luego de buscar las palabras en el diccionario que tengan alguna de estas combinaciones Maca? la escribo en el cuaderno y hago la→

Ir-i 133A?1: La familiaaaaa semántica

Ir-c 134P81: La familia semántica

En la intervención 131Ad1 el alumno no tiene clara su respuesta, y en vez de informar de que no recuerda o desconoce los antecedentes opta por alargar su turno a través de un “Ehhh” y así ganar tiempo para pensar una posible respuesta, objetivo que no logra en esta ocasión.

g) Intervención reactiva de saludo: se trata de un par adyacente ligado directamente al diálogo marco de apertura de la clase. Es una respuesta cordial donde un hablante da inicio a una interacción a partir de fórmulas ritualizadas y su interlocutor responde:

Clase 9

D1

li 1P1: Buenos días niños

lr **2Variosalumnos1: Buenos días (())**

li 3P2: Hoy iniciamos / si a ustedes les ha llamado la atención / una clase diferente / diferente por qué / no por lo que vamos a hacer / porque esto nosotros ya lo conocemos / si no que / por / la forma que lo estamos haciendo y que estamos con una visita/ él nos está grabando / ehh / espero de ustedes el mismo comportamiento de siempre para iniciar esta clase / lo primero que yo creo que les ha llamado/ llamado la atención / es lo que está en el pizarrón (4") ¿qué es lo que ven en el pizarrón? (EN EL PIZARRÓN HAY UN DIBUJO DE UN ÁRBOL EN UNA CARTULINA, CON ALGUNAS HOJAS)

lr-i 4Variosalumnos2: ¡Un árbol!

lr-c 5P3: Un árbol //

h) Intervención reactiva de citación: un hablante, por lo general el docente, ha enunciado con anterioridad una intervención de solicitud para que el alumno lea algún recurso educativo que esté usando para cumplir el objetivo de su clase (libro, *power point*, guía, texto escolar, entre otros). Cuando el alumno o los alumnos aceptan la petición, comienzan a ejecutar la lectura, tal como aparece en el siguiente ejemplo:

Clase 23

D2

li 3P2: En la clase de hoy / tenemos / este objetivo que considerar/ si lo leemos dice / indagar en qué consiste el calentamiento global del planeta / a través de la construcción de análisis de un modelo / representativo / para construir un modelo representativo / ya tenemos los materiales en nuestras mesas // un modelo / es algo que nosotros vamos a simular / ¿cierto? / con algo / un hecho natural / un hecho real / del ambiente / pero que no vamos a comprobar en esta ocasión / los invito a que leamos primero la guía / y luego empezamos a desarrollar la actividad para alcanzar el tiempo de / observación / y en ese intertanto comentamos el trabajo / Vamos a leer la guía / le ofrezco la palabra a algún niño que quiera dar inicio a la lectura de la guía / Jorge

lr-i **4Aj1: Guía de trabajo / objetivo de aprendizaje de la clase / indagar en qué consiste el calentamiento global del planeta / a través de la construcción y análisis / análisis de un modelo representativo / materiales necesarios / dos tazas de tierra / dos termómetros de cien / ¿gramos?**

lr-i 5P3: Celsius

lr-i **6Aj2: Celsius**

lr-i 7P4: Sí

lr-i **8Aj3: Dos frascos de vidrios / dos trozos de plumavit / para construir las tapas de los frascos**

lr-c 9P5: Gracias Jorge /

En este caso el profesor solicita (3P2) a un hablante que lea una guía de actividades, por lo tanto, el estudiante en 4Aj1, 6Aj2 y 8Aj3 ejecuta la solicitud, leyendo las instrucciones del ejercicio.

i) Intervención reactiva de valoración positiva: un enunciador aprueba una respuesta otorgada por su interlocutor, valorando positivamente lo hecho por este. Esta práctica es de suma importancia, ya que otorga mayor seguridad a los estudiantes y fomenta nuevas participaciones.

Clase 23

D25

- li 83P59: pero hay algo / que se produjo / hace muchos años / con la extinción de unas grandes especies / ¿cierto? / y esto quedó / convertido como un recurso / que hoy en día es muy utilizado / ¿de qué estaré hablando? // ¿de qué estamos hablando?
- Ir-i 84Aj6: Yo quería decir otro tipo de (LA PROFESORA INTERRUMPE)
- Ir-i 85P60: ¿Qué quería decir?
- Ir-i 86Aj7: Eh / que / los gases invernaderos no son favorables para nosotros / ni para el planeta
- Ir-i 87P61: Muy bien**
- Ir-i 88Aj8: Porque una destruyen la capa / y matan algunas plantas
- Ir-c 89P62: Exacto / de eso justamente que les estaba preguntando/ estos gases / que no son favorables / son el producto de estas // emanaciones /

En la intervención 87P61 el profesor refuerza positivamente a su estudiante, y con ello, provoca que su alumna continúe su enunciado, agregando mayor información en 88Aj8.

j) Intervención reactiva valorativa negativa: estas intervenciones buscan exponer el error que se está cometiendo en un enunciado, a saber, el primer hablante no aprueba la respuesta otorgada por su oyente, lo que provoca, por lo general, que este último continúe hablando para terminar su idea.

Clase 18

D11 (fragmento)

- Ir-i 67P30: Ah / diecinueve / si a diecinueve // (TOMANDO Y MOSTRANDO EL CUADERNO) si este vale diecinueve / ¿cuánto vale el de acá al otro lado? /dieci
- Ir-i 68A?1: Nueve
- Ir-i 69P31: ¿Y diecinueve más diecinueve?
- Ir-i 70A?2: Son / doscientos
- Ir-i 71P32: No**
- l(r-i) 72A?3: (())
- Ir-i 73P33: ¿Diecinueve más diecinueve?
- Ir-i 74A?4: ¡Ah! ¡diecinueve más diecinueve! Son / ¿treinta y ocho?
- Ir-c 75P34: Treinta y ocho / centímetros aproximadamente / lo que equivale (()) catorce pulgadas / el diámetro / ¿ya? sin hacer el cálculo ya con los datos que habíamos obtenido / podemos decidir o inferir este dato / ya ¿les quedó claro? / ahora ese por veinte veintinueve (()) era otro tipo de codificación / ¿ya?

En este ejemplo el profesor en 71P32 informa de que la respuesta de 70A?2 está errada; gracias a ello el hablante A? continúa intentando resolver el problema matemático hasta dar con el resultado correcto.

En este tipo de intervenciones encontramos varios ejemplos donde los alumnos son quienes valoran negativamente un enunciado. Observemos.

Clase 18

D37 (fragmento)

- li 317P156: ahora los voy a invitar que vayamos haciendo los cálculos en nuestros cuadernos
- lr-i 318A?1: ¿Eso es dieciocho coma setenta y cinco menos veinticinco?
- lr-i 319P157: Eh / el mayor siempre adelante
- lr-i 320Aj1: Sí po
- lr-i 321P158: ¿Sí?
- lr-i 322Aj2: Sí
- lr-i 323Am1: Pero es menos (())
- lr-i 324P159: Es veinticinco unidades // No po / porque son veinticinco enteros (())(9") (LOS ALUMNOS COPIAN)
- lr-i 325Am2: Seis coma veinticinco / profesor
- lr-i 326Aj3: Me salieron doce coma cincuenta
- lr-i 327P160: ¿Cuánto?
- lr-i 328Am3: ¡Está malo!**
- lr-i 329Aj4: Doce coma cincuenta
- lr-i 330A?2: 'Ta malo**
- lr-i 331P161: ¿Salió eso?

En 328Am3 y en 330A?2 los estudiantes dan a conocer que la respuesta de Aj3 está errada, tras eso el profesor intenta guiar al estudiante hacia el resultado correcto.

k) Intervención reactiva de confirmación-eco: en esta ocasión el hablante ratifica la información que ha entregado su interlocutor, repitiendo parte o todo lo dicho por este. En estas intervenciones se utilizan mayoritariamente los enunciados eco, es decir, la repetición de lo que ha dicho el otro, o simplemente una respuesta monosilábica como “ya”.

Clase10

D2

- li 8P5: A ver jóvenes / hoy día / vamos a trabajar / con algo que ya / conocemos / para luego tener un aprendizaje / nuevo / que / espero les agrade mucho / primero que nada (()) / en nuestra pizarra los objetivos de la clase hoy día ¿qué día es?
- lr-i 9Variosalumnos3: Lunes
- lr-i 10P6: Lunes (LA PROFESORA COPIA LA FECHA EN LA PIZARRA)**
- lr-i 11A?1: Tres
- lr-c 12P7: (()) / Tres / de octubre / del dos mil once //

En 10P6 se produce un enunciado-eco, es decir, el profesor realiza una repetición de lo dicho en 9Varioslaumnos3.

l) Intervención confirmativa explicativa: el hablante no solo confirma el mensaje que antes se ha expuesto, sino que también agrega y complementa la información, con ello su interlocutor se siente motivado a seguir explicando su mensaje anterior.

Clase 12

D43

- li 202P132: ¿qué otra cosa más? / ¿ya?/ hay una parte que tiene que ver con / vida médica / con avisos / ehh / oftalmólogos / deportistas
- l(r-i) 203Variosalumnos19: (())
- lr-i 204P133: Eso / ya / ¿tú qué me decías?
- l(r) Amg1: (())
- lr-i 204P133: También / hay
- lr Amg2: Política
- lr-i 204P133: Una parte que tiene que ver con espectáculo / que nos está contando / que es lo que está pasando con / la farándula / en Chile / específicamente / y bueno / también / en el extranjero
- lr-i 205Amg3: Política
- lr-i 206P134: Ya / nos habla también de / política / hay una parte que tiene que ver con**
- lr-i 207Aj7: La televisión
- lr-i 208P135: Con la televisión / está la programación / de todos los canales / ¿ah?**
- lr-i 209A?1: Y salen declaraciones
- lr-c 210P136: Hay / declaraciones / de la gente / vida social también trae /

El profesor está constantemente tratando de agregar información a lo dicho por sus estudiantes, y lo logra en 208P135 donde confirma a través de una intervención reactiva-eco y luego agrega antecedentes que no se mencionaron anteriormente.

En nuestro corpus no encontramos intervenciones de este tipo dirigidas por los estudiantes, todas son provocadas por el profesional de educación.

m) Intervención reactiva expresiva: el hablante manifiesta algún sentimiento o estado de ánimo en medio de la conversación, lo que conlleva una reacción en su interlocutor.

Clase 18

D32

- li 246P121: ya tenemos un primer dato / veinticinco unidades cuadradas / ¿aquí me dice / eh la unidad? no / unidades cuadradas no más / puede ser milímetros / metros / centímetros / kilómetros / etcétera // bien / tenemos el primer dato / veinticinco / unidades cuadradas / ahora / (()) del círculo / ¿cuánto valdría entonces / el radio de este círculo?
- lr-i 247A?1: ¿El radio? / veinte / no pero el radio da (())
- lr-i 248P122: Perdón / a ver / eso es lo que tenemos / lo que queremos es el radio
- lr-i 249A?2: O sea eh / diámetro
- lr-i 250P123: El diámetro es lo que tenemos
- lr-i 251A?3: El radio es un puro diámetro
- lr-i 252P124: ¿Cuánto valdrá?
- lr-i 253Am1: ¡Cinco!
- lr-i 254P125: ¿Vale cinco el radio?
- lr-i 255Am2: Sí po' / ah no / vale
- lr-i 256A?3:1 Diez
- lr-i 257P126: No po' / si este vale cinco / todo / este lado vale cinco
- lr-i 258Aj1: ¿No vale dos coma cinco?
- lr-i 259P127: Bien / la mitad de cinco po' / dos coma cinco

Ir-i **260Am3: ¡Por la chu!**
 Ir-i 261Aj2: El total vale cinco
 Ir-c 262P128: El total / muy bien

El alumno en 260Am3 manifiesta, a través de un eufemismo, su decepción por no lograr el resultado que el docente confirma en 259P127. Utiliza una expresión coloquial para demostrar su descontento.

Estas intervenciones no se detectaron en los profesores de nuestro corpus.

n) Intervención reactiva de amenaza: el hablante de mayor rango social, en este caso el profesor, pretende intimidar a su interlocutor para lograr un cambio de comportamiento en el otro.

Clase 6

D18

li 105P61: El que esté o la que esté comiendo chicle / mejor que se pare a botarlo antes que yo vaya / si lo llega a botarlo (3") Abre la boca / ábreme la boca / ábreme la boca / ah / lo mejor que tengo son mis oídos / Llego ligerito al ruido
 Ir-i 106A?1: (()) mire (7")
 Ir **107P62: Déjate de hacer sonar la boca / Ríos / y (()) // ¿llamo a su papá? / ¿le llamo a su papá?**

En este caso el profesor le da un ultimátum a su oyente en 107P62 para que este deje de hacer sonar la boca. Este categoría no tuvo alta frecuencia en el corpus analizado.

Junto a todas estas intervenciones-turno reactivas, cabe añadir otras que no llegan a constituirse en turno; nos referimos a las denominadas intervenciones reactivas de paso.

ñ) Intervenciones de paso: en esta segmento se agrupan todas aquellas intervenciones reactivas que no llegan a ser aceptadas por los interlocutores.

Profesor 27

D73

li 281P201: A ver / por acá / usted (())
 Ir-i 282Ada1: Eh (()) / las plaquetas tienen una función / eh
 Ir-i 283P202: ¿Una qué? / ¿cómo es la cuestión? / a ver
 Ir-i 284Ada2: O sea/ eh / una función (())
 Ir-i 285P203: Ya / muy bien
 Ir-i 286Ada3: (()) Que le cosen / eh / la mano
 Ir-i 287P204: Ya
 I(r-i) 288Ada4: (())
 Ir-i 289P205: Sí / está bien / está bien / en relación a como que las plaquetas cosen / ¿ya?
 Ir-i 290A?1: Es como una pared
 Ir **Afr1: Para que (())**
 Ir-c 290P206: Claro / (()) genera como una pared / muy bien / las plaquetas / la función es como generar una pared /

En este diálogo el profesor dirige una solicitud al estudiante “Ada”, quien en tres intervenciones responde acerca de la función de las plaquetas. Durante este diálogo otros dos participantes intentan complementar la información A?1 y Afr1, sin embargo, el profesor solo ha escuchado al primero “es como una pared”, cerrando el diálogo en 290P206. Con esto el aporte realizado por Afr no se constituyó turno de habla.

A continuación, se ofrece un cuadro de resumen de las categorías detectadas en este segmento:

Tipo de intervenciones. Reactivas	Refiere a las intervenciones que responden a una intervención.	
	Explicación	Ejemplo
Respuesta de afirmación y negación	Ocurren cuando un hablante produce una pregunta cerrada dicotómica cuyas opciones son sí/no, correcto/ incorrecto, verdadero/falso, entre otros.	D4 li 11P8: oye miren acá / pregunto yo / este triángulo que está acá / ¿serán congruentes entre sí? Ir-i 12Variosalumnos1: Sí Ir-i 13P9: ¿Qué significa congruente? ¿Se acuerdan o no? Ir-i 14Variosalumnos2: No Ir-c 15P10: Igual / congruente es / igual /
Respuesta de reconocimiento	El hablante responde directamente la pregunta que le han realizado. Para esto recuerda información, repite o reproduce algún contenido que no requiera análisis o complejidad cognitiva.	li 29P20: También / ¿cierto? / eh / pasamos / nosotros / el nombre de las / sílabas / dijimos que las palabras tenían sílabas / ¿cierto? / a ver /// tenemos aquí una palabrita / yo la voy a colocar / así acá (6") ahí / y la tengo separadita en sílabas/ ¿cuántas sílabas tiene esta palabrita? Ir-i 30Variosalumnos6: Cuatro Ir-i 31P21: ¿Cómo dice? Ir 32Variosalumnos7: Ferrocarril
Respuesta informativa	El hablante contesta a una petición de manera directa y concreta con información que requiere mayor complejidad cognitiva a saber: debe asociar, producir, sintetizar, entre otros	D53 li 266P165: Coni Gallardo. Ir-i 267Acon1: Aprender a (()) un cómic Ir-i 268P166: ¿Para qué sirvió que yo te presentara todo esto? (7") Ir-i 269Acon2: Para que // aprendiéramos más de los cómic Ir-c 270P67: Ya/ para que aprendieran más de los cómic//
Respuesta argumentativa	El hablante justifica una respuesta anterior fundamentando sus ideas (generalmente se inicia con el conector “porque”	D52 (fragmento) li 233P159: Seguimos // el número cuatro dice / el agua de las nubes / cae en la tierra / en forma de nieve / o granizo / o lluvia/ estas / nubes después / caen en forma de / precipitaciones / que se llama lluvia / ¿y por qué dice que acá cae en forma de nieve o granizo?/ ¿por qué será? // ¿quién sabe? Yerko

		<p>Ir-i 234Ay14: Porque está a mayor altura</p> <p>Ir-i 235P160: Ya</p> <p>Ir-i 236Ay15: Porque ahí / ahí hace frío/ está</p> <p>Ir-i 237P161: ¿Pero dónde? / si yo me subo arriba de la mesa y estoy en altura ¿me va a caer nieve a mí?</p> <p>Ir-i 238Ay16: No</p> <p>Ir-i 239P162: Entonces / explíqueme bien</p> <p>Ir-i 240Ay17: Porque / está en altura</p>
Aceptación o rechazo a una solicitud	El hablante, de manera verbal o no verbal, acepta o rechaza una solicitud u orden.	<p>D33</p> <p>li 141P94: Un poquito más arriba / un poquito más arriba</p> <p>Ir-i ALUMNO EJECUTA</p> <p>Ir-c 142P95: Eso / ahí estamos // ya / sus compañeros / el primer grupo ya terminó ¿Pega? / sí / sí / sí pega / eso significa que no hay mucha / mucha humedad</p>
Continuativa	El hablante promueve la respuesta de su interlocutor a través de enunciados breves como: Ya, bueno, sí, etc.	<p>D11</p> <p>ll 47P30: ¿ven cómo él lo hizo? (()) dígame</p> <p>Ir-i 48Ak1: Ehhh Sala</p> <p>Ir-i 49P31: Sala /niños</p> <p>Ir-i 50Ak2: Profesora</p> <p>Ir-i 51P32: Linda profesora (RISAS)</p> <p>Ir-i 52Ak3: (()) cuadeerno /tijera</p> <p>Ir-i 53P33: Ya</p> <p>Ir-i 54Ak4: Pizarra /plumóoon</p> <p>Ir-i 55P34: Ya</p> <p>Ir-i 56Ak5: Materiales de colegio ↓</p> <p>Ir-i 57P35: Ah/ ¿Y yo soy un material de colegio?</p> <p>Ir-i 58Ak6: Noooo</p> <p>Ir-c 59P36: Ya// pero está bien// ya ///</p>
Saludo	El o los interlocutores responden a un saludo.	<p>D1</p> <p>li 1P1: Buenos días niños</p> <p>Ir 2Variosalumnos1: Buenos días (())</p> <p>li 3P2: Hoy iniciamos / si a ustedes les ha llamado la atención / una clase diferente / diferente por qué / no por lo que vamos a hacer / porque esto nosotros ya lo conocemos / si no que / por / la forma que lo estamos haciendo y que estamos con una visita/ él nos está grabando / ehh / espero de ustedes el mismo comportamiento de siempre para iniciar esta clase / lo primero que yo creo que les ha llamado/ llamado la atención / es lo que está en el pizarrón (4") ¿qué es lo que ven en el pizarrón? (EN EL PIZARRÓN HAY UN DIBUJO DE UN ÁRBOL EN UNA CARTULINA, CON ALGUNAS HOJAS)</p> <p>Ir-i 4Variosalumnos2: ¡Un árbol!</p> <p>Ir-c 5P3: Un árbol //</p>
Citación	un hablante, por lo general el docente, enuncia una intervención de solicitud para que el oyente lea algún recurso educativo que esté usando para cumplir el objetivo de	<p>D2 (fragmento)</p> <p>li le ofrezco la palabra a algún niño que quiera dar inicio a la lectura de la guía / Jorge</p> <p>Ir-i 4Aj1: Guía de trabajo / objetivo de aprendizaje de la clase / indagar en qué consiste el calentamiento global del planeta / a través de la construcción y análisis / análisis de un modelo representativo / materiales necesarios / dos tazas de tierra /</p>

	su clase	<p>dos termómetros de cien / ¿gramos?</p> <p>Ir-i 5P3: Celsius</p> <p>Ir-i 6Aj2: Celsius</p> <p>Ir-i 7P4: Sí</p> <p>Ir-i 8Aj3: Dos frascos de vidrios / dos trozos de plumavit / para construir las tapas de los frascos</p> <p>Ir-c 9P5: Gracias Jorge /</p>
Valorativas positiva	El hablante aprueba una respuesta otorgada, sin embargo, el interlocutor continúa hablando o explicando su mensaje.	<p>D25</p> <p>li 83P59: pero hay algo / que se produjo / hace muchos años / con la extinción de unas grandes especies / ¿cierto? / y esto quedó / convertido como un recurso / que hoy en día es muy utilizado / ¿de qué estaré hablando? // ¿de qué estamos hablando?</p> <p>Ir-i 84Aj6: Yo quería decir otro tipo de (LA PROFESORA INTERRUMPE)</p> <p>Ir-i 85P60: ¿Qué quería decir?</p> <p>Ir-i 86Aj7: Eh / que / los gases invernaderos no son favorables para nosotros / ni para el planeta</p> <p>Ir-i 87P61: Muy bien</p> <p>Ir-i 88Aj8: Porque una destruyen la capa / y matan algunas plantas</p> <p>Ir-c 89P62: Exacto / de eso justamente que les estaba preguntando/ estos gases / que no son favorables / son el producto de estas // emanaciones</p>
Valoración negativa	El hablante no aprueba una respuesta otorgada, lo que conlleva a que el interlocutor continúe hablando o explicando su mensaje.	<p>D11 (fragmento)</p> <p>Ir-i 67P30: Ah / diecinueve / si a diecinueve // (TOMANDO Y MOSTRANDO EL CUADERNO) si este vale diecinueve / ¿cuánto vale el de acá al otro lado? /dieci</p> <p>Ir-i 68A?1: Nueve</p> <p>Ir-i 69P31: ¿Y diecinueve más diecinueve?</p> <p>Ir-i 70A?2: Son / doscientos</p> <p>Ir-i 71P32: No</p> <p>l(r-i) 72A?3: (())</p> <p>Ir-i 73P33: ¿Diecinueve más diecinueve?</p> <p>Ir-i 74A?4: ¡Ah! ¡diecinueve más diecinueve! Son / ¿treinta y ocho?</p> <p>Ir-c 75P34: Treinta y ocho / centímetros aproximadamente / lo que equivale (()) catorce pulgadas / el diámetro / ¿ya? sin hacer el cálculo ya con los datos que habíamos obtenido / podemos decidir o inferir este dato / ya ¿les quedó claro? / ahora ese por veinti veintinueve (()) era otro tipo de codificación / ¿ya?</p>
Confirmación-eco	El hablante confirma un mensaje antes expuesto, sin embargo, el interlocutor opta por continuar su explicación.	<p>D2</p> <p>li 8P5: A ver jóvenes / hoy día / vamos a trabajar / con algo que ya / conocemos / para luego tener un aprendizaje / nuevo / que / espero les agrade mucho / primero que nada (()) / en nuestra pizarra los objetivos de la clase hoy día ¿qué día es?</p> <p>Ir-i 9Variosalumnos3: Lunes</p> <p>Ir-i 10P6: Lunes</p> <p>Ir-i 11A?1: Tres</p> <p>Ir-c 12P7: (()) / Tres / de octubre</p>
Confirmativa explicativa	El hablante no solo confirma un mensaje	<p>D43 (fragmento)</p> <p>Ir-i 206P134: Ya / nos habla también de /</p>

	antes expuesto, sino que también agrega información complementaria, con ello provoca que el interlocutor continúe explicando o profundizando en su mensaje.	política / hay una parte que tiene que ver con Ir-i 207Aj7: La televisión Ir-i 208P135: Con la televisión / está la programación / de todos los canales / Ir-i 209A?1: Y salen declaraciones Ir-c 210P136: Hay / declaraciones / de la gente / vida social también trae /
Expresiva	El interlocutor expresa algún sentimiento o estado de ánimo en medio de la conversación, lo que conlleva una reacción de su interlocutor.	P18 (fragmento) Ir-i 254P125: ¿Vale cinco el radio? Ir-i 255Am2: Sí po' / ah no / vale Ir-i 256A?3:1 Diez Ir-i 257P126: No po' / si este vale cinco / todo / este lado vale cinco Ir-i 258Aj1: ¿No vale dos coma cinco? Ir-i 259P127: Bien / la mitad de cinco po' / dos coma cinco Ir-i 260Am3: ¡Por la chu! Ir-i 261Aj2: El total vale cinco Ir-c 262P128: El total / muy bien
Amenaza	el hablante de mayor rango social, en este caso el profesor, pretende intimidar a su interlocutor	D18 li 105P61: El que esté o la que esté comiendo chicle / mejor que se pare a botarlo antes que yo vaya / si lo llega a botarlo (3") Abre la boca / ábreme la boca / ábreme la boca / ah / lo mejor que tengo son mis oídos / llego ligerito al ruido Ir-i 106A?1: (()) mire (7") Ir 107P62: Déjate de hacer sonar la boca / Ríos / y (()) // ¿llamo a su papá? / ¿le llamo a su papá?
Intervenciones de Paso	Un hablante emite una intervención que no fue reconocida por su interlocutor, por lo tanto, no constituyó un turno.	D73 li 281P201: A ver / por acá / usted (()) Ir-i 282Ada1: Eh (()) / las plaquetas tienen una función / eh Ir-i 283P202: ¿Una qué? / ¿cómo es la cuestión? / a ver Ir-i 284Ada2: O sea/ eh / una función (()) Ir-i 285P203: Ya / muy bien Ir-i 286Ada3: (()) Que le cosen / eh / la mano Ir-i 287P204: Ya I(r-i) 288Ada4: (()) Ir-i 289P205: Sí / está bien / está bien / en relación a como que las plaquetas cosen / ¿ya? Ir-i 290A?1: Es como una pared Ir Afr1: Para que (()) Ir-c 290P206: Claro / (()) genera como una pared / muy bien / las plaquetas / la función es como generar una pared /

Esta taxonomía, como era de esperar, es la más amplia de nuestra propuesta, ya que durante un intercambio pedagógico se espera que los hablantes aporten ideas a los contenidos o actividades que se propone enseñar.

En muchas de estas intervenciones reactivas (como es el caso de las respuestas informativas, argumentativas, confirmación explicativa, confirmación-eco) se aprecia

una alta responsabilidad del interlocutor, quien es mayoritariamente el alumno, en cuanto a la gestión del conocimiento.

En otras, en cambio, se observa una menor presencia de co-construcción de conocimientos, es decir, los estudiantes no entregan información nueva: respuesta de reconocimiento, respuesta de afirmación y negación, citación, valoración positiva y negativa y amenaza.

También se observan un grupo de intervenciones reactivas dirigidas a mantener o establecer el diálogo: continuativas, de saludo y expresivas.

Todas ellas forman parte de reacciones que han sido motivadas por intervenciones iniciativas; por lo tanto, están directamente relacionadas con las estrategias de quien lidera la conversación, en este caso, el docente. Es por esto que es de sumo interés analizar su frecuencia de aparición en el corpus (Apartado 2.1).

Por último quisiéramos presentar nuestra propuesta de clasificación de las intervenciones reactivas que en la interacción didáctica se denominan “intervenciones de cierre”.

1.3 Intervenciones reactivas de cierre.

Se denominan intervenciones de cierre (Ir-c) a todas las intervenciones reactivas que marquen el final de un diálogo. En nuestro corpus observamos las siguientes realizaciones:

a) Intervención reactiva de cierre de agradecimiento: un hablante, como un gesto de retribución, da las gracias a su auditor o auditores por los aportes que ha hecho durante la clase.

Se pueden realizar en medio de la clase:

Clase 23

D2

li 3P2: En la clase de hoy / tenemos / este objetivo que considerar/ si lo leemos dice / indagar en qué consiste el calentamiento global del planeta / a través de la construcción de análisis de un modelo / representativo / para construir un modelo representativo / ya tenemos los materiales en nuestras mesas // un modelo / es algo que nosotros vamos a simular / ¿cierto? / con algo / un hecho natural / un hecho real / del ambiente / pero que no vamos a comprobar en esta ocasión / los invito a que leamos primero la guía / y luego empezamos a desarrollar la actividad para alcanzar el tiempo de / observación / y en ese intertanto comentamos el trabajo / Vamos a leer la guía / le ofrezco la palabra a algún niño que quiera dar inicio a la lectura de la guía / Jorge

- Ir-i 4Aj1: Guía de trabajo / objetivo de aprendizaje de la clase / indagar en qué consiste el calentamiento global del planeta / a través de la construcción y análisis / análisis de un modelo representativo / materiales necesarios / dos tazas de tierra / dos termómetros de cien / ¿gramos?
- Ir-i 5P3: Celsius
- Ir-i 6Aj2: Celsius
- Ir-i 7P4: Sí
- Ir-i 8Aj3: Dos frascos de vidrios / dos trozos de plumavit / para construir las tapas de los frascos
- Ir-c 9P5: Gracias Jorge /**

En 9P5 el profesor agradece por la lectura al estudiante “Jorge”.

Y también pueden ocurrir al final de la sesión:

Clase 25

D87

- li 409P269: ¿Hubo alguien aquí que no respondió ninguna pregunta durante la clase? / todos participaron / la clase que yo vivía / o que generalmente preparo con ustedes es para todos los alumnos / incluso para los que no están muy atentos/ incluso para los que no tienen / muchas ganas / pero tengo que darle ahí para que me ponga atención / ¿o es muy aburrida la clase? / no po' / si no es aburrida la tía chiquillos / Ehh / finalizamos la clase // vamos después yo voy a revisar todas estas evaluaciones / les voy a entregar a cada uno después su hojita para que la peguen en el cuaderno y se den cuenta / de que cuando uno se autoevalúa tiene más validez / porque yo conozco / mi realidad / yo sé si aprendí o no aprendí / si me sirvió o no sirvió / ¿les gustó la clase de hoy?
- Ir-i 410Variosalumnos39: Sí
- Ir-c 411P270: ¿Nos damos un aplauso todos? (5'') (APLAUSOS) / ya chiquillos / muchas gracias nuestra clase / ha / finalizado**

Se trataría, por tanto de una fórmula de cortesía para marcar finalización.

b) Intervención reactiva de cierre de confirmación-eco: el hablante realiza, en algunas ocasiones, una repetición parcial o total del enunciado anterior.

Clase13

D3

- li 7P5: Pero vamos a partir recordando un poquito lo que vimos la clase pasada / ¿quién me puede ayudar / para recordarnos / lo que vimos la clase pasada? / a ver / a ver / ehh / Consuelo
- Ir-i 8Ac1: La acentuación
- Ir-c 9P6: La acentuación /**

En 9P6 el profesor realiza una repetición exacta de lo que ha mencionado 8AC1. Es una forma de ratificar que la información entregada es correcta, pero no emite juicio, sino que se limita a decir lo mismo, pero desde su autoridad como docente. Este tipo de intervenciones tienen una alta frecuencia en el corpus analizado como veremos en el apartado siguiente.

En ocasiones son los alumnos quienes realizan el cierre confirmativo.

Clase 13

D86

- li 327P239: Entonces en la clase de hoy ¿qué vimos? / cómo clasificar las palabras según su acento / y dijimos que podían ser las palabras / agudas / graves / esdrújulas
- Ir-i 328Variosalumnos80: Esdrújulas / sobreesdrújulas
- Ir-i 329P240: Sobreesdrújulas / ¿cierto? / que las / agudas / (()) se tildan cuando terminan en ene / ese o vocal / las agu / agudas se tildan cuando terminan en cualquier consonante / que no sea / ni ene ni ese o vocal / las / esdrújulas se tildan todas / y las sobreesdrújulas se tildan todas
- Ir-c **330Variosalumnos81: Todas**

Podemos apreciar que es un grupo de alumnos el que repite la última palabra del profesor como una manera de destacar que entendieron el concepto señalado.

c) Intervención reactiva de cierre de confirmación explicativa: el hablante no solo corrobora la información, sino que la complementa con nuevos antecedentes.

Clase15

D49

- li 276P139: nosotros habíamos hablados también cierto de la semejanza / entre las canciones y
- Ir-i 277A?1: Los poemas
- Ir-i 278P140: Los poemas / ¿se acuerdan?
- Ir-i 279Variosalumnos26 : Sí
- Ir-i 280P141: ¿Se acuerdan de eso? / de las semejanza entre las canciones y los poemas / muy bien
- Ir-i 281Ami1: Son iguales
- Ir-c **282P142: Eh eh / son iguales ¿por qué? / porque también se dividen en versos / se dividen en estrofas / porque algunas canciones también tiene rima consonante / rima asonante / otras tienen verso libre / ¿ya? / pero tienen varias semejanzas // (3")**

En esta oportunidad el profesor 282P142 ratifica la información al repetir el enunciado “son iguales”, sin embargo, amplía esta dando una explicación del porqué las canciones y los poemas son semejantes.

Cabe señalar que en nuestro corpus no existen realizaciones de este tipo por parte de los alumnos.

d) Intervención reactiva de cierre de evaluación positiva: el hablante celebra la intervención de su interlocutor, manifestando su aprobación con términos como: *bien, muy bien, felicitaciones, perfecto, correcto*, etc.

Observemos en la clase 15 la intervención 383P196:

Clase15

D62

- li 371P192: a ver vamos a seguir con el otro / ¿qué figura literaria es? / la niña es tan alegre como
- Ir-i 372A?1: El sol
- Ir-i 373Adx1: El sol
- l(r-i) 374Avx1: La (())

Ir-i 375P193: A ver
 Ir-i 376A?s: ¡El sol tío!
 Ir-i 377P194: Como el
 Ir-i 378Act1: Sol
 Ir-i 379Abd1: Sol
 Ir-i 380Ar?1: Sol
 Ir-i 381P195: Vamos a ver acaso es el sol
 Ir-i 382Aes1: Sí (APLAUSOS)
Ir-c 383P196: Muy bien /

El profesor está realizando un juego con sus estudiantes y varios alumnos contestan correctamente, el computador ratifica la respuesta correcta y la profesora lo refuerza con un *¡Muy bien!*

Este tipo de intervención tiene una alta frecuencia en el corpus analizado (ver apartado 2.1). Sin embargo, los hablantes que realizan este tipo de enunciados son los profesores, no existen ejemplos de los estudiantes.

e) Intervención reactiva de cierre de evaluación de negativa: al igual que el caso anterior, el docente valora la intervención de su interlocutor, sin embargo, en este caso el profesional no aprueba lo que se ha hecho o dicho. Para esto se utilizan términos directos como: *mal, muy mal, está equivocado* o con atenuadores discursivos: *debemos cambiar el resultado, fíjese bien en su trabajo, etc.*

Clase1
 D33
 li 176P108: ¿cómo vamos?// ah// ¡muy bien! (8´) ¿ya José? (25´) Ya// como vamos a que (14´) hace cuantos días que tú no encuentras tu cuaderno de lenguaje?
 l(r-i) 177Aj1: (())
Ir-c 178P109: ¡Eso está pésimo!

Si bien no se entiende la respuesta de 177Aj1, se infiere que el cuaderno de lenguaje está desaparecido desde hacía varios días, por lo tanto, la profesora lo desapueba directamente en 178P109 con un *¡Eso está pésimo!*

Clase 3
 D37
 li 134P99: ¿cómo yo/ esa oración la transformo en oración pasiva? (8´) a ver
 l(r-i) 135Alumnas1: (())
 Ir-i 136P100: Shhh/ a ver //hablemos de a una/ / a ver Camila
 Ir-i 137Ac5: Compararán mil camas a las clínicas del Minsal
Ir-c 138P101: A ver /redactémosla bien//

En este ejemplo el profesor utiliza un atenuador discursivo marcado por la primera persona plural *redactémosla bien*; en otras palabras, está desaprobando la redacción de la oración expresada en 137Ac5, aunque de forma atenuada. Esta fórmula es la más

adecuada desde un punto de vista didáctico, ya que no daña la imagen del interlocutor con una evaluación negativa directa.

Para poder favorecer la comprensión de este último grupo de intervenciones se presenta la siguiente tabla de resumen:

3. Tipo de intervenciones Reactivas de cierre	Refiere a las intervenciones que cierran la interacción.	
Categoría	Explicación	Ejemplo
Agradecimiento	El hablante da las gracias a su oyente.	P23 (fragmento) Ir-i 4Aj1: Guía de trabajo / objetivo de aprendizaje de la clase / indagar en qué consiste el calentamiento global del planeta / a través de la construcción y análisis / análisis de un modelo representativo / materiales necesarios / dos tazas de tierra / dos termómetros de cien / ¿gramos? Ir-i 5P3: Celsius Ir-i 6Aj2: Celsius Ir-i 7P4: Sí Ir-i 8Aj3: Dos frascos de vidrios / dos trozos de plumavit / para construir las tapas de los frascos Ir-c 9P5: Gracias Jorge /
Confirmación-eco	El hablante realiza una repetición exacta o semi-exacta del enunciado anterior. También se acepta el "ya"	D3 li 7P5: Pero vamos a partir recordando un poquito lo que vimos la clase pasada / ¿quién me puede ayudar / para recordarnos / lo que vimos la clase pasada? / a ver / a ver / ehh / Consuelo Ir-i 8Ac1: La acentuación Ir-c 9P6: La acentuación /
Confirmación explicativa	El hablante corrobora y complementa la información entregada.	D49 li 276P139: nosotros habíamos hablados también cierto de la semejanza / entre las canciones y Ir-i 277A?1: Los poemas Ir-i 278P140: Los poemas / ¿se acuerdan? Ir-i 279Variosalumnos26 : Sí Ir-i 280P141: ¿Se acuerdan de eso? / de las semejanza entre las canciones y los poemas / muy bien Ir-i 281Ami1: Son iguales Ir-c 282P142: Eh eh / son iguales ¿por qué? / porque también se dividen en versos / se dividen en estrofas / porque algunas canciones también tiene rima consonante / rima asonante / otras tienen verso libre / ¿ya? / pero tienen varias semejanzas // (3")
Evaluación positiva	El hablante celebra la intervención de su interlocutor, manifestando su aprobación con términos como: bien, muy bien, felicitaciones, perfecto,	D62 li 371P192: a ver vamos a seguir con el otro / ¿qué figura literaria es? / la niña es tan alegre como Ir-i 372A?1: El sol Ir-i 373Adx1: El sol l(r-i) 374Avx1: La (()) Ir-i 375P193: A ver

	correcto, etc.	Ir-i 376A?s: ¡El sol tío! Ir-i 377P194: Como el Ir-i 378Act1: Sol Ir-i 379Abd1: Sol Ir-i 380Ar?1: Sol Ir-i 381P195: Vamos a ver acaso es el sol Ir-i 382Aes1: Sí (APLAUSOS) Ir-c 383P196: Muy bien /
Evaluación negativa	caso el profesional no aprueba lo que se ha hecho o dicho. Para esto se utilizan términos directos como: mal, muy mal, está equivocado o con atenuadores discursivos: debemos cambiar el resultado, fíjese bien en su trabajo, etc.	D33 li 176P108: ¿cómo vamos?// ah// ¡muy bien! (8'') ¿ya José? (25'') Ya// como vamos a que (14'') hace cuantos días que tú no encuentras tu cuaderno de lenguaje? l(r-i) 177Aj1: (()) Ir-c 178P109: ¡Eso está pésimo!

Tal como se aprecia en este resumen, las intervenciones de cierre buscan marcar la satisfacción interaccional, es decir, dar cuenta de que ambos interlocutores han llegado a un acuerdo en relación con la información que se ha presentado. Sin embargo, es importante señalar que, por tratarse de una interacción didáctica, quien dirige este acuerdo es el profesor, ya que es la persona que posee mayor rango jerárquico y es quien dirige la conversación institucional.

Creemos que esta propuesta es un importante aporte para descubrir las estrategias discursivas que utilizan los profesores que motivan la participación y la interacción pedagógica. Es por ello que cada una de estas será aplicada en las 28 clases que conforman nuestro corpus, para así poder detallar los comportamientos de las unidades conversacionales en la interacción pedagógica.

2 Clasificación de clases según dinamismo diálogo-turno.

Se hace indispensable clasificar las 28 sesiones analizadas para poder reconocer qué estrategias discursivas utilizan los docentes que promueven la co-construcción de aprendizajes y que favorecen el dinamismo en el aula.

Para ello, se optó por dividir el corpus en cuatro grupos a partir de dos unidades conversacionales: intervenciones-turno y diálogos. Esta selección se justifica por dos razones: la primera está relacionada con la necesidad de representar dos organizaciones internas de una interacción, a saber, unidades dialogales y monologales. El segundo

criterio se sustenta por la informatividad, en cuanto a estrategias discursivas, ya que estas categorías entregan antecedentes que dan cuenta del nivel de dinamismo de las interacciones pedagógicas.

Es por ello que la organización para el análisis quedaría de la siguiente manera:

DIÁLOGOS Y TURNOS ALTOS			TURNOS ALTOS/ DIÁLOGOS MODERADOS		
Clase	Turno	Diálogo	Clase	Turno	Diálogo
15	602	79	18	452	44
1	417	85	19	332	55
25	416	87	21	244	55
13	357	92	12	289	67
16	375	64	20	298	64
26	321	75	4	285	61
DIÁLOGOS ALTOS/ TURNOS MODERADOS			DIÁLOGOS Y TURNOS BAJOS		
Clase	Turno	Diálogo	Clase	Turno	Diálogo
23	251	80	2	117	37
11	235	62	5	162	35
27	301	76	7	113	27
9	253	74	8	172	39
3	212	53	17	146	39
10	221	55	6	177	40
24	196	58	14	84	33
28	234	62	22	184	34

Tabla de agrupación del corpus según presencia de intervenciones-turno y diálogos

- a) **Clases con diálogos y turnos altos:** En estas clases se pueden apreciar sesiones con gran dinamismo, es decir, profesores que promueven la participación de sus estudiantes a partir del cambio temático o cambio de hablante y de la mayor cantidad de intervenciones-turnos a lo largo del período analizado.
- En este segmento los docente utilizan un promedio de 13 palabras por cada intervención que realizan, es decir, que sus enunciados son breves y directos.
- Para poder entender lo anterior se puede analizar el siguiente ejemplo de la clase número 15 donde se aprecian cinco diálogos:

Clase 15

D14

li 35P29: ¿han leído alguna vez un poema?

Ir-i 36Variosalumnos5: ¡Sí!

Ir-c 37P30: Ya /

D15

li 37P31: a ver / ¿qué tipo de poema han leído?

Ir-i 38Ago1: Ehh

Ir-i 39Apa1: Ehh

Ir-i 40A?1: Madre madre /madre madre

Ir-c 41P32: Madre madre /

D16

li 41P33: ¿de quién es ese poema?
 Ir-i 42Variosalumnos6: Gabriela Mistral
 Ir-c 43P34: De Gabriela Mistral

D17

li 43P35: (()) / ¿De quién es ese poema?
 I(r-i) 44Variosalumnos: (())
 Ir-i 45P36: A ver
 Ir-i 461A?1: ¡De Pablo Neruda!
 Ir-c 47P37: Levantemos la manito para / dar la opinión /

D18

li 47P38: a ver / David
 Ir-i 48Ada1: Oda a las aves de Chile
 Ir-i 49P39: Oda a las aves de Chile / ¿de quién es ese poema?
 Ir-i 50Ada2: De Pablo Neruda
 Ir-i 51P40: Ya / ¿de qué trata?
 I(r-i) 52Ada3: (())
 Ir-i 53P41: (()) de Chile / a ver
 Ir-i 54Ada4: De que
 Ir-i 55P42: ¿Qué qué nombra / Pablo Neruda en ese poema?
 Ir-i 56Ada5: Que hay que cuidar a las aves
 Ir-c 57P43: Que hay que cuidar a la / a las aves / y además nombra todos los tipos de aves que hay / en nuestro territorio nacional /

En los cinco diálogos observados se constata gran dinamismo tanto en la variedad de diálogos como en sus participantes. Llama especialmente la atención la brevedad de las intervenciones, y la alta presencia del par adyacente pregunta/respuesta. Detalle que profundizaremos en el apartado 2.1.

Es este grupo de especial interés para esta investigación, puesto que se buscarán patrones comunes que den cuenta de estrategias lingüísticas, específicamente el uso de ciertas intervenciones en lugar de otras, que incentiven la participación de los hablantes.

b) Clases con turnos altos y diálogos moderados: si bien en este grupo se aprecia una importante participación de los interlocutores, los diálogos, por cambios de hablante o cambios temáticos, se realizan con una frecuencia menor; específicamente, el promedio de diálogos de las clases más dinámicas es de 83, mientras que las de este segmento es de 58.

Además, los profesores emiten un promedio de 15 palabras por intervención, a saber, sus enunciados poseen una extensión breve.

A continuación se analizará un fragmento de la clase número 18 en la que se aprecian variadas intervenciones-turnos en cuatro diálogos.

Clase 18

D10

- li 52P22: Mire / ¿qué letra sale ahí?
- Ir-i 53Aej2: Un radio
- Ir-i 54P23: El radio / ¿ya? // justamente / estuve averiguando qué esta este número que estaba aquí / el primero / corresponde a el grosor / al grosor que tiene el neumático
- Ir-i 55Ama1: El ancho
- Ir-i 56P24: El ancho / ya / ciento setenta y cinco milímetros / quiere decir diecisiete como cinco centímetros de ancho / ya / del neumático / sesenta y cinco corresponde al porcentaje que existe en la relación entre la llanta y la altura que tiene el neumático / ¿ya? / está a razón de sesenta y cinco por ciento / y este corresponde a / este corresponde al diámetro que tiene este neumático / pero expresado no en centímetros sino en pulgadas / catorce pulgadas / la otra tiene que ver con una codificación de cuál es la velocidad máxima con la que puede
- Ir-i 67Ari2: Andar la rueda
- Ir-i 58P25: Sí / esta es una codificación te / unos ciento ochenta / ciento cincuenta kilómetros máximo lo que / ¿ya? / pero no interesa / para nuestro efecto de nuestro estudio / (()) estudiando ehh la corona / justamente el radio es de catorce pulgadas / (MOSTRANDO EN UN CUADERNO) pero de aquí / ¿ya? / y nosotros medimos desde el centro / hasta la base donde estaba apoyado el neumático / ¿ya? / catorce pulgadas / ¿a cuánto equivale una pulgada aproximadamente? // ¿se acuerdan de eso?
- Ir-i 59A?1: ¿Trece coma catorce?
- Ir-c 60P26: No / ese es pi //

D11

- li 60P27: Vamos a poner acá (VA A LA PIZARRA) / una pulgada equivale aproximadamente / vamos a poner unos dos coma cinco centímetros / ¿cuántos / cuánto equivalen catorce pulgadas (())? // ustedes tienen toda información ahí / cuando fueron a hacer las mediciones (11") // ¿cuánto medía el radio de desde el centro acá?
- Ir-i 61Acl3: Nueve
- Ir-i 62A?1: (()) Radio mayor
(VARIOS RESPONDEN EN VOZ ALTA Y NO SE ENTIENDE)
- Ir-i 63P28: Radio mayor / ¿cuánto?
- Ir-i 64Aca3: Veintinueve
- Ir-i 65P29: ¿Y el radio menor?
- Ir-i 66Aak2: Diecinueve
- Ir-i 67P30: Ah / diecinueve / si a diecinueve // (TOMANDO Y MOSTRANDO EL CUADERNO) si este vale diecinueve / ¿cuánto vale el de acá al otro lado? /dieci
- Ir-i 68Ase1: Nueve
- Ir-i 69P31: ¿Y diecinueve más diecinueve?
- Ir-i 70Ari3: Son / doscientos
- Ir-i 71P32: No
- I(r-i) 72Aej3: (())
- Ir-i 73P33: ¿Diecinueve más diecinueve?
- Ir-i 74Axi1: ¡Ah! ¡diecinueve más diecinueve! Son / ¿treinta y ocho?
- Ir-c 75P34: Treinta y ocho / centímetros aproximadamente / lo que equivale (()) catorce pulgadas / el diámetro / ¿ya? sin hacer el cálculo ya con los datos que habíamos obtenido / podemos decidir o inferir este dato / ya ¿les quedó claro? / ahora ese por veinte veintinueve (()) era otro tipo de codificación / ¿ya?

D12

- Ir 76A?1: Oiga yo (()) catorce
- Ir-i 77P35: Coincidió justamente con con el número del radio mayor que era veintinueve / pero no correspondía directamente ese dato / aunque
- Ir-i 78Agu1: Es treinta y cinco
- Ir-c 79P36: Pensamos // (()) no era verdadero // ¿bien?

D13

- li 79P37: / Vamos a ver cómo anda el cálculo mental /tengo un pequeño // Paulette (LE LLAMA LA ATENCIÓN) // tengo un pequeño ejercicio de introducción / ¡sin lápiz! / ¡sin lápiz! // vamos a calcular la corona circular que les voy a mostrar / con radio mayor y radio menor (MUESTRA UN CUADERNO)
- Ir-i 80Afr2: Veinticinco
- Ir-i 81P38: Radio menor veinticinco / radio mayor cien (11")
- I(r-i) Variosalumnos1: (())

- Ir-i 82P39: No me diga el resultado / hagan cálculo mental / (()) les voy a pedir los resultados (14")
 recuerda mirar la fórmula que está ahí abajo (APUNTA UN ESTANTE) / es área igual a pi por
 erre cuadrado // recuerden de sacar el área mayor / y el área menor / y el (())
- Ir-i 83Afe2: Ah multiplicarlo por (())
- Ir-i 84A?1: Yo multipliqué cinco cincuenta por treinta
- Ir-c 85P40: No / después vamos a hacer la discusión /

A diferencia de la categoría anterior, los diálogos son mucho más extensos, es decir, existe participación variada, pero cada interlocutor emite enunciados más largos.

c) Clases con diálogos altos y turnos moderados: este segmento se caracteriza por presentar numerosos diálogos por cambios de tema o cambios de hablante, sin embargo, la participación de los interlocutores en estos es menos activa que en las dos anteriores. Es importante señalar que el promedio de palabras que emite el docente en sus intervenciones es de 17, es decir, sus enunciados son medianamente extensos, en comparación con los dos grupos anteriores.

Para poder ejemplificar lo anterior se observará la clase número 23, en la que a primera vista se constatan diálogos más breves.

Clase 23

D41

- li 135P97: Y ahora los invito / a que (()) los frasquitos / los traiga de vuelta / y procedamos a
 continuar con (()) / para la observación / con (()) (13")
- Ir (LOS NIÑOS VAN A BUSCAR LOS FRASCOS EN LA VENTANA)

D42

- li 136P98: Cuando ustedes tengan su información / me la van a transmitir / para yo / anotarla en el
 pizarrón (15")
- Ir (TRABAJAN)

D43

- li 137P99: Sin sacar las tapas mis niños /sin sacarlas / hay que tratar de observarlos en el mismo
 vidrio (4") ¿tienen la información? (14")
- Ir-i (TRABAJAN Y LA PROFESORA ASESORA A UN GRUPO)
- Ir-i 138P100: Se humedeció // bueno / total no va a variar el / tampoco (()) (33")
- Ir (TRABAJAN Y LA PROFESORA LOS ASESORA)

D44

- li 139P101: ¿Tienen la información ya? / ¿o no la puedo (())? / (()) está empañado (32")
- Ir (TRABAJAN Y LA PROFESORA ASESORA POR GRUPO)

D45

- li 140P102: ¿Estamos listos? // ya/ ¿pudieron observar la temperatura?
- Ir-i 141Variosalumnos8: Sí
- Ir-c 142P103: Ya /

Se aprecia que en esta clase existe presencia variada de diálogos, sin embargo, en cada uno de ellos solo se distinguen dos o tres intervenciones. Será importante examinar en el

capítulo de Discusión y Conclusiones si estas variaciones serán dependientes de la metodología de la clase.

d) Clases con diálogos y turnos bajos: se trataría de las clases menos dinámicas, se observa poca participación de los interlocutores y menor cambio de tema.

Es de especial interés mencionar que los profesionales que integran este grupo emiten un promedio de 34 palabras por intervención, es decir, casi duplica la extensión de sus enunciados en relación al segmento más dinámico.

A continuación se presenta un ejemplo de esto con la clase 5. En ella el profesional emite extensos enunciados, a diferencia de las intervenciones de sus estudiantes que son mucho más breves.

Clase 5

D5

Ir-c 22P14: Entonces / cuando se juntaban estos dos estímulos tenemos uno audiovisual / y nos dimos cuenta que / se seleccionan imágenes y los comparamos con videos caseros de personas bailando un tema de lady gaga / ¿se acuerdan? / había uno que tenía / una cierta edición pero los dos tenían permanencia absoluta / si el video duraba un minuto y medio / el minuto y medio fijo estática la cámara / no había zoom / no había acercamiento / no había corrección en los errores / se acuerdan la coreografía era / las niñas y los varones se equivocaban / pasaban de largo / ¿cierto? / no se detenían a ese tipo de selección de imágenes / y la permanencia era absoluta / en cambio / cuando veíamos la imagen esta de estos vampiros / que estaban atacando a estas chiquillas / si la imagen era muy violenta / cuando la situación era violenta / cuando Él la estaba atacando a ella / ¿cierto? / era súper violenta la imagen / y cambiaba muy rápido / y al momento en que / ella está muerta en sus brazos / las imágenes siendo violentas? / se apacigua el ritmo de la de la imagen / la permanencia es mucho más amplia / la música también se (()) Entonces todo eso es intencionalidad comunicativa a través de / la imagen / y como ya estábamos hablando / del sonido / pasamos a hablar de esto ahora el manejo de sonido (COMIENZA A COPIAR EN LA PIZARRA) / (()) estamos trabajando ya // entonces el punto be // el manejo recuerden que / la tarea que ya quedó propuesta ayer / en la tercera hora de clase / dijimos que era preparar un texto audiovisual con intencionalidad comunicativa / ¿ya? / eh / democráticamente les dije que íbamos a trabajar (()) / democráticamente les dije que (()) Que es música libre / ¿ya? / súper democrático

Ir-i 23A?1: ¿Y por qué no (())?

Ir-c 24P15: ¿Ya? / la democracia entran ustedes cuando seleccionan las imágenes / los efectos de audio / las transiciones los / el tiempo / la proyección de cada uno / etcétera

D6

li 25Amt1: Tía / ¿por qué no (())?

Ir-i 26P16: En el manejo de sonido / ¿sí? / (()) / manejo de la imagen era el punto a

Ir-c 27Amr1: Ah ya

D7

li 28P17: Este es el punto be que (()) / en manejo de sonido nos vamos a centrar en / tres elementos / que son súper básicos / fácil (LA PROFESORA COPIA EN LA PIZARRA) (6")

Ir Amb1: Parece que tengo un lápiz mina (4") (TERMINA DE COPIAR)

Ir-i 29P18: Dentro de el manejo del sonido / nos vamos a orientar solamente a tres elementos / y que esto ya lo empezamos a ver ayer / porque como es audiovisual no se puede en el fondo separar / para estudiarlo lo podemos separar / para en el fondo para / ejemplificar es imposible separar primer elemento es la banda sonora / ayer comentábamos que para La reina de los condenados / la banda sonora fue creada después que el guión de la película ¿cierto? / la banda sonora tiene una intencionalidad de ser congruente con la película / a ver / por ejemplo / hay películas como ¿(()) siempre amor? / all is love / que es una historia excelente / bueno son diez historias

excelentes que se juntan en una sola / pero ahí no es como / como de la película que vimos ayer // se eligieron músicas que caracterizaran a personajes / se eligen músicas que caractericen a situaciones que viven los personajes / por ejemplo / un personaje que tienen un tema de despedida al último / algún personaje que queda viudo al comienzo de la película y ponen una canción que no es triste / no ponen una canción de funeral / ponen una canción de los Beatles // esos son como / diferentes elementos / esa música está buscada intencionalmente / no creada intencionalmente / entonces / la banda sonora / puede ser creada o seleccionada // y esto se usa / en cine / en tvé como en las teleseries / a partir de los años ochentas / (()) ochenta y cinco / ochenta y ocho / por ahí / se crea la tendencia de que a cada personaje de una teleserie / se le asigna una canción que lo caracteriza / y en esa época era como extraño pa' la gente que estaba recién / aprendiendo este nuevo código audiovisual de la tele / ya no era solo el personaje con su (()) / sino que era un personaje que a lo largo de los noventa capítulos de la teleserie / carga con su tema su tema musical // y esos temas también como que / van estereotipando / porque cuando el personaje de la teleserie es un personaje pobre / por ejemplo o de menores recursos / un tipo que trabaja vendiendo diarios en la vega / no le van a poner una balada / no le van a poner una ópera / ni le van a poner un tema en inglés si el personaje es pobre y trabaja en la vega vendiendo diarios / ¿qué música le van a poner siempre? / popular / ojalá una cumbia / ¿ya? / una villera entonces como estigmatizando a este caballero / seguramente no es culto / por lo tanto solamente le gusta este tipo de música / ahora / a la gente de clase alta también se la estigmatiza y se le pone música mucho más / no sé po' / una balada / ehh / música

Ir-i 30Aex1: Clásica

Ir-c 31P19: Como más clásica / como que la gente de alta clase social toda era Chico Trujillo / por ejemplo / y lo hacen igual / o sea / todo el mundo se divierte / ¿ya? / pero la tele estigmatiza un poco / entonces / quedamos en que la banda sonora son aquellos acordes musicales / creados o seleccionados para el cine y la televisión /

En los fragmentos anteriores se puede advertir cómo el docente presenta un control del conocimiento a través explicaciones extensas, es decir, es el profesor el protagonista en la entrega de contenidos, lo que provoca dos problemas: menos participación de otros y baja presencia de diálogos, a saber: el promedio de estos es de 36 por clase, cifra mucho menor que el promedio de 80 de las clases más dinámicas.

Ahora bien, estas observaciones iniciales deben analizarse en profundidad a partir de los tipos de intervenciones que provocan los hablantes. Para ello, en el siguiente apartado (2.1) destacaremos la frecuencia de uso de cada tipo de intervención por participante en los grupos antes expuestos.

2.1 Análisis de intervenciones-turno

En este acápite se busca detectar la relación que existe entre los hablantes y cómo las intervenciones de uno provoca reacciones en el otro. Para esto se aplicó el programa SPSS de manera de cruzar datos estadísticos de frecuencia de uso entre los tipos de clase y las unidades conversacionales monologales y dialogales. De esta manera, descubriremos qué estrategias conversacionales utiliza cada uno de los hablantes para que el diálogo sea más o menos dinámico.

2.1.1 Clases con diálogos y turnos altos:

	Profesor	Alumnos	Varios alumnos	Profesor y alumnos
Iniciativas				
Solicitud grupal	5	0	0	0
Solicitud individual	12	5	0	0
Saludo	0	0	0	0
Explicación	3	0	0	0
Pregunta grupal	25	1	0	0
Pregunta personalizada	16	5	0	0
Citación	1	0	0	0
Intervenciones suspendidas	4	0	0	0
Reactivas- Iniciativas				
Respuesta de afirmación y negación	0	12	33	0
Respuesta de reconocimiento	1	27	23	50
Respuesta informativa	1	30	14	20
Respuesta argumentativa	0	6	4	0
Aceptación o rechazo a una solicitud	0	3	17	10
Continuativa	1	1	0	0
Saludo	0	0	0	0
Citación	0	2	1	10
Valoración positiva	1	0	0	0
Valoración negativa	1	0	0	0
Confirmación-eco	3	0	0	0
Confirmativa explicativa	1	0	0	0
Expresiva	0	1	0	0
Reactivas de cierre				
Confirmación- eco	10	0	1	10
Confirmación explicativa	5	0	0	0
Evaluación positiva	7	0	0	0
Evaluación negativa	1	0	0	0
Agradecimiento	1	0	0	0

Tabla de porcentaje de presencia de los tipos de intervenciones

En la tabla anterior se organizan las frecuencias de uso, expresada en porcentajes, de los tipos de intervenciones que utiliza cada uno de los participantes, es decir, cuántas veces los docentes de este grupo realizan intervenciones iniciativas de solicitud o de pregunta personalizada, etc.

Este segmento en particular da cuenta de un alto dinamismo y participación de los intercambios provocados en una sesión académica.

2.1.1.1 Intervenciones que presentan mayor frecuencia de uso:

El profesor realiza intervenciones inciativas en las que elabora preguntas grupales (25%) y personalizada (16%); solicita acciones de manera individual a sus alumnos para asegurar una participación heterogénea (12%). La intervención reactiva de mayor frecuencia son las de confirmación eco (3%), es decir, el profesor motiva la continuación de las intervenciones de sus estudiantes por medio de la aceptación de lo enunciado por el estudiante. En relación con las intervenciones de cierre el profesional, por un lado, confirma la información otorgada (10%) y, por otro, evalúa positivamente (7%) lo que se ha dicho.

Los alumnos, por su parte, más que provocar intervenciones de inicio, reaccionan a las solicitudes de los profesores de dos maneras: mayoritariamente responden entregando información breve y sintética (respuesta informativa 30%) a las problemáticas planteadas por el profesor; por otro lado, repiten antecedentes que se han dicho anteriormente (respuesta de reconocimiento 27%) y, con menor frecuencia (12%), dedican algunos enunciados para confirmar lo que se ha dicho. Esto parece ser especialmente significativo, ya que se logra apreciar que el control del conocimiento es compartido con los estudiantes, por lo tanto, ellos tienen la oportunidad de producir enunciados con antecedentes que aporten a los nuevos contenidos y, con ello, logran co-construir los nuevos conceptos.

Otro participante de la clase será el denominado “varios alumnos”, es decir, hemos separado las intervenciones que son realizadas por el conjunto de estudiantes. Este segmento presenta un alto uso de respuestas de afirmación o negación de una información acerca del contenido de la clase que se ha mencionado con anterioridad (33%). Junto con ello, se aprecia una alta frecuencia de respuesta de reconocimiento (23%), es decir, suelen repetir información que se ha dado anteriormente. En general,

este tipo de participación es utilizada para corroborar si los aprendizajes o instrucciones de una actividad han sido comprendidos por los alumnos.

Los datos que siguen dan cuenta de la presencia de las intervenciones antes mencionadas. Se ha optado por analizarlas en conjunto, ya que un tipo de intervención conlleva una reacción determinada; por ejemplo una solicitud debe ir acompañada de una aceptación o rechazo de la misma.

Notemos lo que sucede en la clase 25:

Clase 25(fragmento)

D52

- li 233P159: Seguimos // el número cuatro dice / el agua de las nubes / cae en la tierra / en forma de nieve / o granizo / o lluvia/ estas / nubes después / caen en forma de / precipitaciones / que se llama lluvia / ¿y por qué dice que acá cae en forma de nieve o granizo?/ ¿por qué será? // ¿quién sabe? Yerko
- Ir-i 234Ay14: Porque está a mayor altura
- Ir-i 235P160: Ya
- Ir-i 236Ay15: Porque ahí / ahí hace frío/ está

En este diálogo el profesor comienza preguntando directamente al estudiante “Yerko”, quien responde en 234Ay14 a través de una explicación acerca del granizo. El profesor en 235P160 lo invita a seguir hablando a partir de una intervención continuativa “ya”, estrategia que capta el alumno y provoca una producción de un argumento su respuesta anterior “Porque ahí / ahí hace frío/ está”. Este diálogo comienza con una pregunta dirigida, de manera que el estudiante interpelado participe activamente de la clase.

Al examinar un nuevo ejemplo, clase 13, se constatan intervenciones donde participan varios alumnos:

Clase 13

D59

- li 210P158: y / ¿se tilda o no?
- Ir-i 211Variosalumnos38: ¡Sí!
- Ir-i 212P159: ¿Por qué?
- Ir-i 213Variosalumnos39: Porque termina en ene
- Ir-c 214P160: En ene termina / muy bien /

En el diálogo 59 del profesor 13, comienza con una pregunta dicotómica y ampliada (210P158), la que es respondida por un grupo masivo de alumnos en 211P159. Sin embargo, el profesional requiere de mayor especificidad en la información; para ello recurre a una pregunta que permita justificar o argumentar una opción (212P159). Respuesta que es satisfecha en 213Variosalumnos39. Solo ahí el educador da por

cerrada la temática repitiendo el enunciado y luego evaluándolo positivamente (214P160).

Un nuevo ejemplo, clase 15, da cuenta de la reformulación de preguntas para obtener la información completa por parte de los estudiantes.

Clase 15

D24

li 77P58: Nicole
 Ir-i 78An1: A mi abuelita
 Ir-i 79P59: A su abuelita / ya / ¿y cómo fue ese poema? / a ver / cómo cómo ¿Cuál era el tema de ese poema a su abuelita?
 Ir-i 80An2: Eh / era / para expresarle sentimiento
 Ir-i 81P60: Para expresarle sentimiento / ¿qué tipo de sentimiento / Nicole?
 Ir-i 82An3: Cariño
 Ir-c 83P61: Cariño / ya / muy bien //

En este caso, el diálogo comienza con una solicitud individual del profesor hacia una estudiante, le otorga la palabra a Nicole, quien responde entregando una información breve en 78An1. Sin embargo, el docente considera que los antecedentes deben ampliarse, por lo que vuelve a redactar dos preguntas 79P59 y 81P60. Recién ahí el profesional da por cerrado el diálogo al utilizar una evaluación positiva de lo dicho por su interlocutora.

2.1.1.2 Intervenciones que presentan menor frecuencia de uso:

Llama la atención cómo los profesionales que pertenecen a este grupo coinciden en evitar el uso de explicaciones (3%), asunto que logra entenderse al observar que son los estudiantes quienes emiten este tipo de intervenciones (ver apartado 2.1.1.1). Por tanto, sus respuestas o reacciones a las preguntas de los estudiantes no utilizan explicaciones con enunciados extensos (1%) y los cierres que efectúan no agregan más información a la que ya se ha dado (confirmación explicativa 5%).

Ahora bien, los estudiantes producen con menos frecuencia (citación 2%) lecturas directas de textos complementarios a la clase, así como también hay ausencia de respuestas que valoren positiva o negativamente lo emitido por otro interlocutor.

Clase 1

D16

li 82A?1: ¿Cómo era tía?
 Ir-i 83P50: Vaaarita o vara?(6") les voy a ganar /[voy a ganar (25")
 Ir Adm1: Apúrate/ apúrate
 Ir Acm1: Tía
 Ir A?1: Varita
 Ir-i 84Act1: Con b larga

Ir-i 85P50: ¿Dónde está? (52") (LOS ALUMNOS BUSCAN) ya//
 Ir-i 86Ap1: Ve corta
 Ir-c 87P51: Gracias tío// el tío sale un minuto antes // (LOS ALUMNOS COMENTAN ENTRE ELLOS)///

En este diálogo encontramos a un estudiante dirigiendo una pregunta hacia el profesor 82A?1. El docente reacciona repitiendo la información que había entregado en el ejercicio anterior: buscar en el diccionario cómo se escribe la palabra “vara”. La respuesta del profesional no implica una explicación extensa o detallada, más bien se trata de una repetición, por tanto, su respuesta es breve y concisa.

En síntesis, en este grupo observamos a un profesor que demuestra un dominio de la clase a partir del uso de preguntas y solicitudes dirigidas e individuales a sus estudiantes, que promueve la explicación y construcción de significados y evita elaborar enunciados con informaciones extensas que impliquen controlar el contenido de la clase en sus intervenciones. Los alumnos, por su parte, elaboran intervenciones más explicativas y de reconocimiento y, con ello, ejercen un importante rol en el desarrollo de los contenidos o actividades de la clase, sin embargo, evitan realizar lecturas y valorar o evaluar las respuestas de los demás.

2.1.2 Clases con turnos altos y diálogos moderados:

Tal como se mencionó en el apartado anterior, este grupo destaca por la alta participación de algunos de los integrantes, sin embargo, sus diálogos son más extensos, lo que provoca menor variación temática o de contenidos. Observemos sus características:

	Profesor	Alumnos	Varios alumnos	Profesor y alumnos
Iniciativas				
Solicitud grupal	6	0	0	0
Solicitud individual	9	13	1	0
Saludo	0	0	0	0
Explicación	10	1	0	0
Pregunta grupal	17	1	0	0
Pregunta personalizada	15	12	0	0
Citación	0	0	0	0
Intervenciones suspendidas	3	0	0	0

Reactivas-iniciativas				
Respuesta de afirmación y negación	1	6	28	0
Respuesta de reconocimiento	1	27	34	0
Respuesta informativa	2	25	11	0
Respuesta argumentativa	0	3	0	0
Aceptación o rechazo a una solicitud	0	2	13	0
Continuativa	0	0	0	0
Saludo	0	0	2	0
Citación	0	0	0	0
Valoración positiva	2	0	0	0
Valoración negativa	5	0	0	0
Confirmación-eco	5	0	0	0
Confirmativa explicativa	4	3	0	0
Expresiva	0	3	2	0
Reactivas de cierre				
Confirmación-eco	9	0	0	0
Confirmación explicativa	9	0	0	0
Evaluación positiva	4	0	1	0
Evaluación negativa	1	0	0	0
Síntesis	0	0	0	0
Agradecimiento	0	0	0	0
Amenaza	0	2	0	0

Tabla de porcentaje de presencia de los tipos de intervenciones

2.1.2.1 Intervenciones que presentan mayor frecuencia de uso

Podemos advertir que dentro de las intervenciones iniciativas que presentan mayor frecuencia están las de preguntas grupales (17%) y personales (15%), así como también las intervenciones-turno de inicio de explicación (10%). Lo anterior podría explicar la extensión de los diálogos, donde el profesor comenta y extiende su discurso a diferencia del grupo más dinámico.

Por su parte, al interior de las intervenciones reactivas se destacan las confirmativas-eco (5%) y las reactivas de valoración negativa (5%). Por último, en las intervenciones reactivas de cierre los educadores optan por utilizar con mayor frecuencia las de confirmación-eco (9%) y las confirmativas explicativas (9%). Nuevamente se constata la presencia de enunciados que contemplan explicaciones por parte del profesional, lo que incidiría directamente en la extensión de las intervenciones del docente.

En relación con los alumnos las intervenciones de inicio que más utilizan son las de solitud individual (13%) y preguntas personalizadas, es decir, tratan constantemente de llamar la atención del docente y de elaborar preguntas para resolver sus dudas. Por otro lado, los estudiantes producen reacciones en las que entregan información que ya se ha mencionado anteriormente (respuesta de reconocimiento 27%) o entregan antecedentes breves de diversa índole (respuesta informativa 25%).

Otro fenómeno que se hace necesario destacar se encuentra en los participantes denominados “varios alumnos”, en ellos la alta frecuencia de uso de respuestas de reconocimiento (34%) da cuenta de la necesidad del profesional por constatar que recuerdan o entiendan algún antecedentes que se ha entregado anteriormente.

Para aclarar los fenómenos anteriores, analizaremos una serie de ejemplos del corpus.

El primero de ellos corresponde a la clase 18 donde se profundiza de manera detallada acerca de un tema propio de la clase:

Clase 8

D37

- li 317P156: Ahora los voy a invitar que vayamos haciendo los cálculos en nuestros cuadernos
- lr-i 318Aca11: ¿Eso es dieciocho coma setenta y cinco menos veinticinco?
- lr-i 319P157: Eh / el mayor siempre adelante
- lr-i 320Age5: Sí po
- lr-i 321P158: ¿Sí?
- lr-i 322Age6: Sí
- lr-i 323Aca12: Pero es menos (())
- lr-i 324P159: Es veinticinco unidades // No po / porque son veinticinco enteros (())(9") (LOS ALUMNOS COPIAN)
- lr-i 325Axi7: Seis coma veinticinco / profesor
- lr-i 326Amc7: Me salieron doce coma cincuenta
- lr-i 327P160: ¿Cuánto?
- lr-i 328Ari9: ¡Está malo!
- lr-i 329Amc8: Doce coma cincuenta
- lr-i 330Afr9: 'Ta malo
- lr-i 331P161: ¿Salió eso?
- lr-i 332Ajo5: Es cuatro veinticinco
- lr-i 333Ari10: Tampoco
- lr-i 334Ada3: Es seis coma veinticinco
- lr-i 335Acl13: Está restando
- l(r-i) 336Ase10: A mí me (())
- lr-i 337Apa6: ¡Ya po!
- l(r-i) 338Apo1: (()) La calculadora
- lr-i 339Ame7: ¡Es restar / no es sumar!
- l(r-i) 340P162: (())
- lr-i 341Apa7: Pusiste el trece coma seis (())
- lr-i 342Ajo6: Veinticinco por veinticinco
- lr-i 343Ari11: No / ese es de allá
- lr Ame8: Pero si hay que restar no más po'
- lr-i 344A?1: Hay que / ya po' / y hay que restar // eso
- lr-i 345P163: ¿Qué dicen? / hay que hacer una simple resta / este es el cálculo del radio que hicimos
- lr-i 346Aak5: (INTERRUMPE) Ya po / entonces cuatro coma (())
- lr-i 347P164: Del círculo / ¿ya? / así que vamos a borrar acá

- Ir Afr10: Mire / réstelo // veinticinco tiene que ir aquí
 Ir-i 348P164: Veamos / tengo veinticinco unidades cuadradas / y les restamos dieciocho coma setenta y cinco unidades cuadradas / agregamos cero auxiliares porque estos son números enteros
 Ir-i 349Aed7: ¡Ay! / que le piden prestado al cinco (()) / y después se convierte en nueve
 Ir-i 350P165: Creo que parece que / parece que (()) el número / porque algunos colocaron el número acá atrás / y se les olvidó que es un número entero
 Ir-i 351Apo2: ¡Ya po!
 Ir-c 352P166: ¿Ya? // Bien

Este es un ejemplo que demuestra claramente el fenómeno de alta participación, pero a partir de diálogos más extensos. El profesional comienza con la solicitud de desarrollo de una actividad en 317P156, sin embargo, un alumno 318Aca11 no entiende bien el ejercicio y le plantea una pregunta al docente quien responde, provocando una serie de dudas y comentarios posteriores. Desde el turno 319 al 347 los hablantes profundizan en la metodología para la resolución del ejercicio. Recién en 348P164 el especialista en matemáticas se detiene para explicar en la pizarra el procedimiento adecuado para resolver el ejercicio. Gracias a eso el estudiante 349Aed7 logra comprender cómo descubrir el resultado, lo que se confirma con la intervención cierre de 352P166.

Otro fenómeno observado es el del uso de solicitud individual, como se muestra en el ejemplo de la clase 20:

Clase 20

- D9
 li 25P20: Janice
 Ir-i 26Aja1: Que tiene todos sus lados iguales
 Ir-i 27P21: Muy bien / esa es la cualidad / que marca a un cuadrado / y que nunca tenemos que / que nunca tenemos que olvidar / un cuadrado tiene todos sus lados igual longitud / (()) / todos los rectángulos (()) del cuadrado // son ángulos / agudos rectos
 Ir-i 28Aja2: Obtusos
 Ir-c 29P22: Obtusos / ya /

En el ejemplo anterior el profesor comienza a través de una solicitud personalizada y le da la palabra a la alumna “Janice” quien responde en 26Aja1, sin embargo, el docente prefiere completar su respuesta, entregando una explicación más acabada de la problemática en 27P21. La estudiante se autoselecciona y responde en 28Aja2. Finalmente, el profesor cierra el diálogo confirmando el mensaje del alumno.

Para proseguir se presentará un último ejemplo, la clase 4, en ella se aprecia la participación de varios estudiantes:

Clase 4

- D45
 li 219P141: ¿y qué otro elemento Camilo?
 Ir-i 220Acam3: Ocupo el relato
 Ir-i 221P142: ¿El / qué?

Ir-i	222Acam4: El relato
Ir-i	223P143: Que todavía no escucho
Ir-i	224Variosalumno6: El relato
Ir-i	225P144: Ah relata// relata una historia ¿cierto? por eso es tan importante
Ir	Acam5: También/tía relata un suceso
Ir-i	225P145: Porque es otro tipo de texto distinto a un cuento que está escrito en prosa// está escrito separado permite aprender// permite entretenerse ¿cierto?// se conocen palabras y como dice su compañero yo puedo dar un relato
Ir-i	226A?1: ¿Cómo un refrán?
Ir-c	227P146: Exactamente//

En este último diálogo la profesora comienza con una pregunta personalizada, sin embargo, no logra escuchar lo que responde de forma repetida en dos ocasiones, 220Acam3 222Acam4. Esto provoca que varios alumnos, 224Variosalumnos 6, reproduzcan a la vez la respuesta anterior. Entonces, la profesional dedica un enunciado para extender la respuesta del alumno a partir de una explicación en 225P145. Finalmente, cierra el diálogo con una evaluación positiva.

2.1.2.2 Intervenciones que presentan menor frecuencia de uso

El profesor opta por realizar preguntas y solicitudes dirigidas, dejando con una frecuencia baja el uso de las intervenciones suspendidas (3%), además se constata la baja frecuencia de lectura o dictado por parte del profesional (citación 0%). Lo anterior favorece la participación de los estudiantes. En cuanto a las intervenciones reactivas de cierre, se aprecia una baja frecuencia en las evaluaciones positivas (4%) y negativas (1%).

Las intervenciones reactivas más bajas en la frecuencia de los alumnos, por su parte, son las de aceptación o rechazo a una solicitud, como también la nula presencia de lecturas o dictados (citación 0%), es decir, los estudiantes prefieren desarrollar sus ideas y entregar información.

En síntesis, este grupo posee algunas similitudes en la frecuencia de uso de ciertas intervenciones. El profesor prefiere nombrar a los estudiantes que responderán una pregunta o realizarán una actividad. Sin embargo, se diferencia del segmento de clases más dinámicas debido a que en algunas ocasiones opta por explicar la información, extendiendo su discurso.

2.1.3 Clases con diálogos altos y turnos moderados:

En este grupo nos encontramos con clases con una gran variedad de diálogos segmentados por participante o por cambio temático, sin embargo, dichos intercambios son breves con una participación minoritaria de hablantes.

Tabla de porcentaje de presencia de los tipos de intervenciones

	Profesor	Alumnos	Varios alumnos	Profesor y alumnos
Iniciativas				
Solicitud	5	0	0	0
Solicitud individual	10	3	0	0
Saludo	0	0	0	0
Explicación	2	0	0	0
Pregunta grupal	26	0	0	0
Pregunta personalizada	12	5	0	0
Citación	0	0	0	18
Intervenciones suspendidas	8	0	0	0
Reactivas- iniciativas				
Respuesta de afirmación y negación	0	7	25	0
Respuesta de reconocimiento	0	26	31	27
Respuesta informativa	1	33	10	27
Respuesta argumentativa	0	5	0	0
Aceptación o rechazo a una solicitud	0	7	21	18
Continuativa	1	1	0	0
Saludo	0	0	2	0
Citación	0	2	0	0
Valoración positiva	1	0	0	0
Valoración negativa	0	0	0	0
Confirmación-eco	4	1	0	0
Confirmativa explicativa	1	0	0	0
Expresiva	0	0	0	0
Reactivas de cierre				
Confirmación-eco	12	1	0	18
Confirmación explicativa	9	0	1	0
Evaluación positiva	6	0	1	0
Evaluación negativa	1	0	0	0
Síntesis	0	0	0	0
Amenaza	0	0	0	0

Tabla de porcentaje de presencia de los tipos de intervenciones

2.1.3.1 Intervenciones que presentan mayor frecuencia de uso

Los profesores de este segmento poseen una gran frecuencia de uso de intervenciones iniciativas de pregunta grupal (26%). Esto significa que deja los turnos abiertos para que cualquier hablante responda a la interrogante que enuncia. En segundo lugar, se encuentran las preguntas personalizadas, con menos de la mitad de frecuencia de uso (12%). Por otro lado, casi no utiliza intervenciones reactivas y, si lo hace, prefiere las de confirmación de información (4%). En cuanto a las intervenciones de cierre el docente opta por confirmar lo dicho por los alumnos (12%) como también prefiere ampliar la confirmación con antecedentes nuevos (confirmación explicativa 9%).

Los alumnos en muy pocas ocasiones se permiten iniciar un intercambio, pero cuando lo hacen emplean intervenciones de pregunta personalizada (5%) y solicitud individual (3%) dirigidas al profesional. Las intervenciones reactivas más frecuentes en estos hablantes son la de respuesta informativa (33%), donde entregan antecedentes, y las de reconocimiento (26%), es decir, tienden a repetir información que se ha entregado anteriormente. En tercer lugar, con una porcentaje mucho más bajo de uso están las respuestas de afirmación y negación (7%) y las de aceptación o rechazo a una solicitud (7%).

El tercer grupo que participa en las clases son el conjunto de alumnos. Ellos actúan como una sola voz. Los estudiantes recurren a intervenciones reactivas de tres tipos: reacciones de reconocimiento (31%), es decir, repetición de información que ya se ha dicho anteriormente, respuestas en las que se afirma o niega un antecedente (25%) y reacciones donde aceptan o rechazan una solicitud (21%), es decir, ejecutan o no una acción indicada por el docente.

Creemos importante mencionar, porque puede incidir en el dinamismo de la clase, que en este diálogo existe una alta presencia de intervenciones elaboradas en conjunto por profesor y por alumnos. Uno de los tipos intervenciones nos llama particularmente la atención: la citación; algún hablante lee o parafrasea un contenido desde una fuente pedagógica (power point, texto escolar, etc.). Nos encontramos con un 18% de frecuencia de uso, lo que podría explicar la presencia moderada de turnos-intervenciones.

Para poder esclarecer los fenómenos antes mencionados se presentarán una serie de realizaciones que forman parte del corpus de esta investigación.

En la clase 27, se observa una invitación al grupo-curso para que participe en la clase.

Clase 27

D11

- li 38P28: ¿por qué? / porque el plasma es una de las partes importantes→
 Ir-i 39A?1: De la sangre
 Ir-c 40P29: De la / sangre / ¿cierto? / a ver / (()) ¿cierto? / el plasma es muy importante en la sangre / pero / nosotros ya lo vimos / este ya lo vimos / ya lo sabemos / sabemos su funcionamiento / ¿cierto? / sabemos más o menos su forma /

En este diálogo el profesor comienza con una pregunta grupal que luego deja suspendida a la espera de que algunos de sus estudiantes la complementen. 39A?1 se autoselecciona y responde a través de una información breve. Gracias a esto el profesional decide cerrar el diálogo en 40P29 no solo con una confirmación, sino complementando los antecedentes con nuevos datos.

En el siguiente fragmento de la clase 28 se aprecia la participación de varios alumnos:

Clase 28

D28

- li 133P87: Lo mismo pasaría con las otras salas de clases / si yo digo quinto a / es una población / ¿y quiénes forman la comunidad?
 Ir-i 134Variosalumnos23: La escuela
 Ir-c 135P88: La escuela es todos lo demás / todos los demás cursos / todos los demás /

Nuevamente el profesional decide abrir el diálogo con una interrogación abierta, en esta ocasión son varios los alumnos que optan al unísono por entregar la información solicitada. Con ello el profesional cierra el diálogo con la misma fórmula que en el ejemplo anterior, confirma y complementa, explicando los nuevos antecedentes.

Por último, se presenta un ejemplo en la clase 11 donde se aprecia la citación conjunta:

Clase11

D5

- li 23P15: sigamos leyendo Sí / a ver / (()) un poquito / ya (LEEN) El trompeta que desde el cuerpo de guardia / oía la conversación / se acercó codeó al cabo diciéndole por lo bajo / sigamos
 Ir-i 24Profesoryalumnos3: Es el nuevo / el recién salido de la escuela / diablos / el que nos palabrea tanto / el cabo envolvió al hombre en una mirada investigadora y como lo encontró pobre no se atrevió a invitarlo al casino de oficiales / lo hizo pasar al cuerpo de guardia el viejecito se sentó sobre un banco de madera y dejó su canasto al lado
 I(r-i) 25Variosalumnos3: (())
 Ir-i 26P16: Por debajo de la tapa / de lona empezó a picotear primero y a asomar la cabeza después / una gallina de cresta roja y pico negro abierto por el calor / al verla los soldados palmotearon y gritaron como niños //

Este diálogo da cuenta de un interesante fenómeno, el docente solicita a sus alumnos que lean en conjunto un cuento. Comienza leyendo solo y luego solicita a los demás participantes que lo acompañen. Este tipo de intervención se da con una frecuencia importante en este grupo de diálogos.

2.1.3.2 Intervenciones que presentan menor frecuencia de uso:

Las intervenciones que ostentan menos frecuencia de uso en los educadores de este grupo son las de lectura de otro recurso didáctico (citación 0%), sin embargo, esta se realiza en conjunto con todos los alumnos, por ende, sí está presente, pero de manera oculta.

Otra intervención menos observada es la iniciativa explicativa (2%); el profesional casi no realiza enunciados extensos para dar cuenta de un fenómeno, sin embargo, aprovecha los cierres confirmativos para aclarar con más detalle lo dicho por sus estudiantes. En otras palabras elige explicar, pero no en los inicios de sus diálogos, sino para cerrar las ideas que han comenzado sus estudiantes.

En síntesis, en este grupo observamos a profesores que promueven preguntas abiertas no dirigidas por sobre las personalizadas, lo que podría provocar menos participación de todos sus alumnos. En segundo lugar, destaca la capacidad para cerrar los diálogos con confirmaciones y explicaciones, pues es ahí donde el profesional aprovecha de extender sus mensajes para entregar nueva información.

Los estudiantes, a diferencia de los grupos anteriores, optan por repetir información que se ha mencionado antes, entregan antecedentes breves y ejecutan acciones solicitadas. Se logra apreciar en este conjunto menos protagonismo a la hora de construir aprendizaje.

Algo similar ocurre con la participación de varios alumnos; este grupo posee una alta frecuencia de aprobación o rechazo de solicitudes, es decir, los alumnos ejecutan acciones dirigidas por los profesores.

Por último, este segmento posee una alta presencia de la participación conjunta de profesores y alumnos. Básicamente, esta instancia se otorga para leer en conjunto guías o presentaciones.

2.1.4 Clases con diálogos y turnos bajos:

Este grupo es quizás el más significativo de contrastar con las clases más dinámicas, ya que se busca reconocer las estrategias discursivas que, en este caso, no permiten interacciones frecuentes y variadas entre los participantes.

	Profesor	Alumno	Varios alumnos	Profesor y alumnos
Iniciativas				
Solicitud	6	0	0	0
Solicitud individual	11	7	0	0
Saludo	1	0	0	0
Explicación	12	0	0	0
Pregunta grupal	19	2	1	0
Pregunta personalizada	14	11	0	0
Citación	2	0	0	0
Intervenciones suspendidas	1	0	0	0
Reactivas- iniciativas				
Respuesta de afirmación y negación	0	14	29	0
Respuesta de reconocimiento	1	27	21	0
Respuesta informativa	5	12	3	0
Respuesta argumentativa	0	3	0	0
Aceptación o rechazo a una solicitud	0	5	29	0
Continuativa	0	1	0	0
Saludo	0	0	3	0
Citación	0	2	0	0
Valoración positiva	2	0	0	0
Valoración negativa	1	0	0	0
Confirmación-eco	3	0	0	0
Confirmativa explicativa	1	0	0	0
Expresiva	0	1	2	0
Reactivas de cierre				
Confirmación-eco	5	1	0	0
Confirmación explicativa	10	0	0	0
Evaluación positiva	4	0	0	0
Evaluación negativa	2	0	0	0
Síntesis	0	0	0	0
Incomprensible	0	0	0	0
Amenaza	1	0	0	0

Tabla de porcentaje de presencia de los tipos de intervenciones

2.1.4.1 Intervenciones que presentan mayor frecuencia de uso

A primera vista pareciese que los tipos de intervenciones más frecuentes son similares a los otros grupos, sin embargo, llama la atención que los porcentajes presentados en este segmento son significativamente menores.

Al comparar las intervenciones de los profesores con los otros grupos se observa un alto empleo de intervenciones iniciativas de explicación (12%), fenómeno presente también en las clases de “turnos altos diálogos moderados” Ahora bien, llama la atención la extensión de dichas intervenciones, su presencia es mayor en comparación con los otros grupos de clases. Otra estrategia discursiva utilizada por el docente es el uso de preguntas grupales (19%) y preguntas personalizadas (14%). En cuanto a las intervenciones reactivas, el docente presenta más intervenciones donde aclara o explica (5%), de forma breve, un concepto propio del proceso de aprendizaje. Las intervenciones reactivas de cierre siguen el mismo patrón; el profesional confirma lo enunciado por su interlocutor, pero opta por completar los datos extendiendo su discurso con una explicación (confirmación explicativa 10%).

En este grupo nos encontramos con una situación que, si bien no tiene una alta frecuencia de aparición, no está presente en los otros grupos: la amenaza. Fenómeno que mostraremos a continuación con algunos ejemplos.

Los alumnos, por su parte, ocupan intervenciones iniciativas en las que preguntan directamente a sus profesores (pregunta individualizada 11%) acerca de un contenido o de una actividad. En relación con las intervenciones reactivas, existe una alta presencia de respuesta de afirmación o negación (29%). Esto da cuenta de que el profesional elabora interrogaciones dicotómicas, donde la respuesta está mencionada en la pregunta, lo que incide directamente en enunciados breves y poco elaborados por parte de los estudiante. Además, estos utilizan respuestas de reconocimiento (21%) donde reiteran un antecedente que ha dicho otro hablante.

El tercer participante de estas clases son el grupo-curso; en ellos se constata el uso de dos tipos de intervenciones reactivas: la ejecución de solicitudes dirigidas a los estudiantes (29%), de hecho es el porcentaje más alto entre los cuatro grupos de esta

investigación, y las respuestas de afirmación y negación (29%). Lo anterior puede llegar a explicar el bajo dinamismo de esta clase.

Para aclarar los fenómenos anteriores se analizarán una serie de diálogos que forman parte del corpus de esta investigación.

El primero de ellos es la clase 5; en esta se constata que el profesor controla la dosificación del conocimiento, siendo el protagonista del mismo y, con ello, desplaza los aportes de los estudiantes a un segundo plano.

Clase 5

D7

li 28P17: Este es el punto de que (()) / en manejo de sonido nos vamos a centrar en / tres elementos / que son súper básicos / fácil (LA PROFESORA COPIA EN LA PIZARRA) (6")

lr Amb1: Parece que tengo un lápiz mina (4") (TERMINA DE COPIAR)

lr-i 28P17: Dentro de el manejo del sonido / nos vamos a orientar solamente a tres elementos / y que esto ya lo empezamos a ver ayer / porque como es audiovisual no se puede en el fondo separar / para estudiarlo lo podemos separar / para en el fondo para / ejemplificar es imposible separar primer elemento es la banda sonora / ayer comentábamos que para La reina de los condenados / la banda sonora fue creada después que el guión de la película ¿cierto? / la banda sonora tiene una intencionalidad de ser congruente con la película / a ver / por ejemplo / hay películas como ¿(()) siempre amor? / all is love / que es una historia excelente / bueno son diez historias excelentes que se juntan en una sola / pero ahí no es como / como de la película que vimos ayer // se eligieron músicas que caracterizaran a personajes / se eligen músicas que caractericen a situaciones que viven los personajes / por ejemplo / un personaje que tienen un tema de despedida al último / algún personaje que queda viudo al comienzo de la película y ponen una canción que no es triste / no ponen una canción de funeral / ponen una canción de los Beatles // esos son como / diferentes elementos / esa música está buscada intencionalmente / no creada intencionalmente / entonces / la banda sonora / puede ser creada o seleccionada // y esto se usa / en cine / en tvé / como en las teleseries / a partir de los años ochentas / (()) ochenta y cinco / ochenta y ocho / por ahí / se crea la tendencia de que a cada personaje de una teleserie / se le asigna una canción que lo caracteriza / y en esa época era como extraño pa' la gente que estaba recién / aprendiendo este nuevo código audiovisual de la tele / ya no era solo el personaje con su (()) / sino que era un personaje que a lo largo de los noventa capítulos de la teleserie / carga con su tema su tema musical // y esos temas también como que / van estereotipando / porque cuando el personaje de la teleserie es un personaje pobre / por ejemplo o de menores recursos / un tipo que trabaja vendiendo diarios en la vega / no le van a poner una balada / no le van a poner una ópera / ni le van a poner un tema en inglés si el personaje es pobre y trabaja en la vega vendiendo diarios / ¿qué música le van a poner siempre? / popular / ojalá una cumbia / ¿ya? / una villera entonces como estigmatizando a este caballero / seguramente no es culto / por lo tanto solamente le gusta este tipo de música / ahora / a la gente de clase alta también se la estigmatiza y se le pone música mucho más / no sé po' / una balada / ehh / música

lr-i 29Aex1: Clásica

lr-c 30P18: Como más clásica / como que la gente de alta clase social toda era Chico Trujillo / por ejemplo / y lo hacen igual / o sea / todo el mundo se divierte / ¿ya? / pero la tele estigmatiza un poco / entonces / quedamos en que la banda sonora son aquellos acordes musicales / creados o seleccionados para el cine y la televisión /

A primera vista se logra distinguir cómo el docente monopoliza el diálogo a partir de una explicación extensa. Comienza con una aclaración acerca de la música en la publicidad en 28P17, sin embargo, deja un espacio de silencio en su discurso, momento que es aprovechado por 29Aex1, el cual complementa con una información breve lo

dicho. El especialista confirma el mensaje de su interlocutor y continúa con un cierre confirmativo explicativo.

Un segundo ejemplo es el de la clase 17, donde no solo se constata el uso de la lectura como estrategia pedagógica (citación), sino que también se aprecia la baja participación, en cuanto a producción textual, de los estudiantes:

Clase 17

D20

- li 72P48: Yo quiero que vea la guía que vamos a trabajar ahora// Ahí aparece mencionado el objetivo y les voy a leer lo que ahí aparece escrito/// (LEE) Validar o comprobar la solución de una ecuación consiste en comprobar que el valor encontrado para la incógnita es el correcto// Es decir/ que al sustituir este valor (SEÑALA LA PIZARRA) lo que hice yo acá/// Sustituir el valor (()) Que al sustituir este valor en la ecuación inicial se verifica la igualdad// Lo que hicimos acá (SIGUE LEYENDO) Al sustituir en la ecuación inicial el valor obtenido para equis se cumple la igualdad/ ya que en ambos lados se llegó al mismo número/// (SE INTERRUMPE)
- l(r-i) 73Ab1: (())
- lr-i 74P49: Byron/ ¿me está siguiendo?
- lr-i (ALUMNO ASIENTE)
- lr-i 75P50: En ambos lados se llegó al mismo número// Cada vez que resolvemos una ecuación debemos validar la respuesta para estar seguros de que el resultado hallado es el correcto (TERMINA DE LEER) Entonces/ es muy importante, de acuerdo a lo que se leyó acá/ a lo que está escrito que cada vez que resolvamos una ecuación/ la validemos a través de este procedimiento// Bien/ Me gustaría que ahora ustedes fueran capaces de resolver la letra A del ejercicio uno de la guía donde dice resuelva las siguientes ecuaciones y comprueba cada uno de tus resultados/// Entonces/ la letra A/ yo quiero que usted se guíen// yo quiero que usted se guíen por el ejemplo acá dado que tiene relación con lo del candado para desarrollar y comprobar la ecuación que aparece en la letra A que nos dice equis más siete igual tres// Y al lado vamos a realizar la comprobación// Bien (()) Todos trabajando en esto (())
- lr (ALUMNOS EJECUTAN)

En el diálogo 20 del profesor 17 se aprecia una lectura inicial, seguida de una explicación de la actividad en 72P48. Luego 73Ab1 interrumpe el discurso, lo que provoca que el educador pregunte de manera directa y personalizada si se ha entendido el mensaje. El estudiante interpelado asiente con la cabeza y con ello motiva a que la profesora prosiga con su aclaración en 75P50. Una vez terminada la fase aclaratoria los insta a resolver la actividad. Solicitud que es aceptada por todos los estudiantes quienes inmediatamente se ponen a trabajar.

A continuación se analiza un tercer ejemplo, la clase 14, donde se aprecia el desarrollo de una actividad:

Clase 14

D12

- li 27P20: (LA PROFESORA CAMBIA DE LA LÁMINA EN LA DIAPOSITIVA) // el grupo de la Tania / con el grupo de la Danae van a trabajar / los personajes / ¿cuántos? ¿Personajes han ido apareciendo hasta el momento? / y ¿qué datos tiene el (()) / el investigador / el investigador acerca de ellos? / por ejemplo / la señora Stevens / ¿quién era la señora Stevens? Hija de quién era / o madre de quién era / ¿quién era? / eso solo tienen que colocar / ¿de acuerdo? (5") (CAMBIA LA LÁMINA)El grupo de (()) con el grupo de Diego / van a trabajar los personajes / ¿cuáles eran los más sospechosos? / ustedes van a colocar / de acuerdo a lo que ustedes creen

¿Cuál era el personaje más sospechoso? / y ¿por qué era sospechoso? / colocan unas dos o tres pruebas / o pistas de que podrían llegar a decir que ellos son sospechosos / Anita tu grupo va a trabajar / el detective / ¿qué cosas le llamaban la atención al detective / cuando estaba en el café? y por último / el grupo de la María Paz / con el de la Javiera Peña / van a trabajar el final / van a escribir / un final a este cuento / qué creen ustedes que va a ocurrir a continuación / ¿ya? / lo intentan / lo van a hacer ordenadamente / lo van a escribir en su hoja / abierta / y luego vamos a comentar / ¿de acuerdo? / tienen un tiempo determinado que no sea muy largo (3") Ahí está lápiz (ENTREGANDO LÁPICES A LOS ALUMNOS) / conversen (48")
 Ir (ALUMNOS EJECUTAN) (50")

En este fragmento el educador utiliza una intervención iniciativa de explicación bastante extensa con el fin de motivar el desarrollo de una actividad. Una vez terminada la instrucción, invita a los estudiantes a trabajar. Solicitud que es bien acogida por todos ellos, que se concentran en su trabajo.

Por último, se hace necesario ejemplificar un fenómeno que solo se detectó en este grupo de profesionales: la amenaza

Clase 6

D33

li 154P82: ¿A quién sentí comiendo chicle? (4")

Ir-i 155Angl1: ¡Al César!

Ir-i 156Acet1: No / mentira

Ir-c 157P83: Eh / ¡César! / te pillo comiendo comiendo chicle y te voy a mandar a inspección y con citación de apoderado / y te va a pasar lo mismo que a los chiquillos / no vas a entrar a mi clase hasta que no (()) tu apoderado (9")

La profesora realiza una pregunta abierta para detectar quién de sus alumnos está faltando a las normas propias de la clase. Una vez que lo identifica lo amenaza en 157P83.

Si bien la frecuencia de aparición de este tipo es escasa cabe señalar el hecho de que en otros grupos de clase no se constata en absoluto.

2.1.4.2 Intervenciones que presentan menor frecuencia de uso.

En relación con las intervenciones iniciativas el profesor emplea con menos frecuencia las intervenciones suspendidas (1%) y la citación de un texto, es decir, lectura de un recurso didáctico, (2%). En cuanto a las reactivas de cierre se constata menor empleo de amenazas (1%) y de evaluación negativa (2%).

Los alumnos, por su parte, elaboran pocas intervenciones argumentativas (3%) y continuativas (1%).

En síntesis, en este grupo de clases el especialista en educación utiliza diversas instancias para poder explicar o desarrollar los conceptos de la clase, lo hace en los comienzos de los diálogos, en algunas intervenciones reactivas de tipo explicativo y en los cierres confirmativos-explicativos. Esto afecta directamente en la participación de sus estudiantes, quienes obtienen un menor porcentaje a la hora de desarrollar aportes para la clase. Por otro lado, la alta frecuencia de respuestas donde se afirma o niega una información por parte de los alumnos y los grupos de alumnos da cuenta de la presencia de preguntas dicotómicas del docente, las cuales impiden que los alumnos desarrollen o aporten nueva información.

2.1.4 Resumen comparativo:

Para lograr entender las diferencias entre los cuatro grupos, se elaboró un cuadro comparativo por hablante con aquellas intervenciones que marcaban mayor presencia en alguno de los grupos, para así poder contrastar las estrategias lingüísticas que se producen en las diferentes clases.

Intervención	Alto dinamismo			Turnos altos/ diálogos moderados			Diálogos altos/turnos moderados				Bajo dinamismo		
	P ⁴	A	VA	P	A	VA	P	A	VA	PYA	P	A	VA
Iniciativas													
Pregunta grupal	25			17			26				19		
Pregunta personalizada	16	5		15	12		12	5			14	11	
Solicitud individual	12	5		9	13		10	3			11	7	
Explicación	3			10			2				12		
Citación										18			
Reactivas													
Confirmación-eco	3			5			4				3		
Respuesta de reconocimiento		27	23		27	34		26	31			27	21
Respuesta informativa	1	30		2	25		1	33			5	12	
Respuesta de afirmación o negación		12	33		6	28		7	25			29	29
Aceptación o rechazo de solicitud		3	17		2	13		7	21			5	29
Valoración negativa			5			0			0			0	
Reactivas de cierre													
Evaluación positiva	7			4			6				4		
Confirmación-eco	10			9			12				5		
Confirmación explicativa	5			9			9				10		

Tabla de contraste entre los diferentes hablantes y grupos de clases.

⁴ Las siglas del cuadro indican lo siguiente: P = profesor, A= alumnos, VA = varios alumnos y PYA Profesor y alumnos

Quisiéramos comenzar destacando las similitudes en los porcentajes de intervenciones entre las clases de alto dinamismo y la del grupo de diálogos altos/turnos moderados.

En ambos segmentos los profesionales dan cuenta de una alta presencia de preguntas grupales: 25% en el grupo de alto dinamismo y 26% en el segmento de diálogos altos; de evaluaciones positivas: 7% en el primer grupo y 6% en el segundo; cierres con confirmaciones-eco que no involucran más explicaciones: 10% en el grupo de alto dinamismo y 12% en los diálogos altos; menor uso de inicios explicativos: 3% grupos alto y 2% diálogos altos; menor presencia de respuestas informativas que involucren explicaciones.

Los estudiantes plantean menos preguntas personalizadas (5% en ambos grupos) y solicitudes individuales al docente (5% grupo de alto dinamismo y 3% clases de diálogos altos/turnos moderados), lo que parece significar que los conceptos han quedado claros; alto porcentaje de empleo de respuestas informativas (30% clases de alto dinamismo y 33% el segundo), es decir, los alumnos participan activamente con aportes durante el desarrollo de los conceptos.

Estas características provocan un alto dinamismo en las sesiones educativas, los estudiantes logran ser protagonistas de la información y los docentes confirman y evalúan que dichos antecedentes sean adecuados para la adquisición de nuevos aprendizajes.

En el lado opuesto del dinamismo, observamos el grupo menos interactivo: entre los docentes existe alta frecuencia de uso de intervenciones inciativas de explicación (12%), cuyas extensiones son llamativamente prolongadas; empleo de respuestas informativas (5%) donde nuevamente el docente, a partir de una respuesta, vuelve a explicar un concepto de manera ampliada. Menor uso de intervenciones reactivas de cierre donde solo confirma lo dicho por los alumnos (5%), puesto que el especialista elige utilizar confirmación-explicativa (10%), para poder continuar con la entrega de datos o conceptos.

Lo alumnos realizan más preguntas personalizadas (11%) y solicitudes individuales (7%) directas al docente, probablemente porque se han creado dudas de los aprendizajes o actividades. Responden en comparación con los otros grupos, en un bajo porcentaje (solo un 12%), con información o antecedentes que provienen de sus conocimientos, más bien afirman o niegan referencias planteadas desde preguntas dicotómicas (29%).

Por otro lado, llama la atención la alta presencia de respuestas donde aceptan o rechazan una solicitud (20%): tal vez esto podría explicar que los alumnos hablen menos, ya que están desarrollando una actividad implementada por el profesor.

En síntesis existen diferencias que logran distinguir las estrategias lingüísticas que dirigen los profesionales para altas o bajas interacciones en sus clases.

3. Diferencia entre las clases evaluadas por el Ministerio de Educación y las sin evaluación

Como se ha indicado con anterioridad, nuestro corpus de 28 clases contiene 14 clases pertenecientes a la evaluación docente (sistema de evaluación obligatoria para los profesionales que ejercen en escuelas minicipales [ayuntamientos]; y 14 lecciones de clases libres de evaluación normada.

Se hace interesante analizar esta distinción, ya que esta medición ministerial busca fomentar la interacción didáctica, por lo tanto, se podrían observar diferencias en las estrategias lingüísticas, en la preparación de la clase, en la metodología didáctica, en la evaluación de las mismas, a partir de este proceso evaluativo.

La siguiente tabla muestra los cuatro grupos en los que se ha organizado este corpus y se ha agregado, en cada uno de ellos, la presencia entre las clases que han formado parte de la evaluación docente y las que no.

	DIÁLOGOS Y TURNOS ALTOS			TURNOS ALTOS/ DIÁLOGOS MODERADOS		
	Clase	Turno	Diálogo	Clase	Turno	Diálogo
Sin evaluación	1	417	85	18 19 21 4 20	452 332 244 285 298	44 55 55 61 64
Con Evaluación	13 16 26 15 25	357 375 321 602 416	92 64 75 79 87	12	289	67
	DIÁLOGOS ALTOS/ TURNOS MODERADOS			DIÁLOGOS Y TURNOS BAJOS		
	Clase	Turno	Diálogo	Clase	Turno	Diálogo

Sin evaluación	3	212	53	2	117	37
				5	162	35
				7	113	27
				8	172	39
				17	146	39
				6	177	40
				22	184	34
Con Evaluación	9	253	74	14	84	33
	23	251	80			
	11	235	62			
	27	301	76			
	10	221	55			
	24	196	58			
	28	234	62			

Tabla comparativa entre los grupos de clases y evaluación docente

3.1 Clases con Evaluación Docente

El 50% de las clases que pertenecen a este segmento se ubica en el grupo donde se promueve al diálogo por sobre los turnos, es decir, los docentes presentan un alto dinamismo de intervenciones-turno y diálogos. Por lo tanto, los diálogos serán breves y frecuentes, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Clase 9

D4

li 9P7: Myriam / ¿qué más me podría decir? / a ver / fuerte

Ir-i 10Am1: Que tiene (()) en el centro

Ir-c 11P8: Ya / tiene unas rayitas en el centro// pero lo más importante es que ese árbol está/ está sin hojas / y (5")

D5

li 11P9: A alguno de ustedes / se le ocurre / qué arbolito podrá ser ese (5") ehh / Macarena

Ir-i 12Ama1: El otoño

Ir-c 13P10: Que está en otoño /

D6

li 13P11: ya / pero ¿qué arbolito será ese? / ¿a alguien se le ocurre? / ¿Patrick?

Ir-i 14Ap1: Uno de eucalipto

Ir-c 15P12: Un eucaliptus /

D7

li 15P13: ¿a alguien se le ocurre otro nombre?

Ir-i 16A?1: ¿Un castaño?

Ir-i 17P14: Un castaño (4")

Ir-i 18Abe1: Un roble

Ir-i 19P15: ¿Un qué?

Ir-i 20Ace1: Roble

Ir-c 21P16: Un roble/

En segundo lugar, con un 35%, se ubica en el segmento de sesiones con alto dinamismo tanto en las intervenciones-turno como en los diálogos. Esto significa que en el aula

existe una alta y variada participación, cuyos temas van desarrollándose en diversos subtemas.

Al parecer serán interacciones didácticas más dinámicas aquellas que buscan la validación institucional por sobre las sesiones libres de calificación. No sorprende este resultado, ya que se esperaba que los docente que se someten a este sistema evaluativo buscan obtener un mejor resultado para optar a una validación institucional. Es por esto que preparan sus grabaciones con anticipación, tratando de mostrar excelencia académica.

Una sola clase de las sometidas a evaluación está en el grupo turnos altos y diálogos moderados, es decir, el profesor opta por una variación de temas por sobre una alta participación. Esto puede justificarse, por dos razones: los profesionales pretenden, por un lado, optimizar el tiempo para mostrar el desarrollo de un concepto y, por otro, prefieren mantener de manera más estructurada y dirigida la participación de los alumnos, y con ello, asegurarse de que la progresión temática de la sesión no se disgregue.

En último lugar, se quisiera mencionar el grupo de clases de turnos y diálogos bajos. En este solo una de las clase analizadas forma parte de las clases evaluadas por el Ministerio de Educación. Se esperaba este bajo resultado, ya que los docentes que se someten a una valoración profesional tienden a preparar sus clases con anticipación, de manera de buscar una buena puntuación en su evaluación.

3.2 Clases sin Evaluación Docente:

El 50 % de las clases que no son sometidas a evaluación forman parte del segmento de clases cuyos turnos y diálogos son bajos, es decir, los docentes que no buscan ser evaluados por parte de una institución no se preocupan por aumentar el dinamismo la cantidad de intervenciones-turno por parte de los hablantes. Este resultado constata que este instrumento de medición es necesario para fomentar la interacción en aula.

Si bien podría esperarse un resultado como este, nos sorprende el porcentaje alto de clases no sometidas a evaluación ministerial que se ubica el segmento de turnos y diálogos bajos. Lo anterior da cuenta de que si no existe supervisión externa, el

profesional opta por clases menos dinámicas, es decir, con menos participación por parte de los interlocutores.

En segundo lugar, el 36% (cinco clases) de esta categoría se ubica en el grupo de clases donde se promueven los turnos de habla por sobre los diálogos, es decir, existe mayor participación de hablantes (no necesariamente de forma variada) y menos cambio temático.

Algunos ejemplos que dan cuenta de estas singularidades son los que se presentan a continuación en la clase 18:

Clase18

D11

- li 60P27: Vamos a poner acá (VA A LA PIZARRA) / una pulgada equivale aproximadamente / vamos a poner unos dos coma cinco centímetros / ¿cuántos / cuánto equivalen catorce pulgadas (())? // ustedes tienen toda información ahí / cuando fueron a hacer las mediciones (11") // ¿cuánto medía el radio de desde el centro acá?
- lr-i 61Acl3: Nueve
- lr-i 62A?1: (()) Radio mayor
(VARIOS RESPONDEN EN VOZ ALTA Y NO SE ENTIENDE)
- lr-i 63P28: Radio mayor / ¿cuánto?
- lr-i 64Aca3: Veintinueve
- lr-i 65P29: ¿Y el radio menor?
- lr-i 66Aak2: Diecinueve
- lr-i 67P30: Ah / diecinueve / si a diecinueve // (TOMANDO Y MOSTRANDO EL CUADERNO) si este vale diecinueve / ¿cuánto vale el de acá al otro lado? /dieci
- lr-i 68Ase1: Nueve
- lr-i 69P31: ¿Y diecinueve más diecinueve?
- lr-i 70Ari3: Son / doscientos
- lr-i 71P32: No
- l(r-i) 72Aej3: (())
- lr-i 73P33: ¿Diecinueve más diecinueve?
- lr-i 74Axi1: ¡Ah! ¡diecinueve más diecinueve! Son / ¿treinta y ocho?
- lr-c 75P34: Treinta y ocho / centímetros aproximadamente / lo que equivale (()) catorce pulgadas / el diámetro / ¿ya? sin hacer el cálculo ya con los datos que habíamos obtenido / podemos decidir o inferir este dato / ya ¿les quedó claro? / ahora ese por veinte veintinueve (()) era otro tipo de codificación / ¿ya?

D12

- lr 76A?1: Oiga yo (()) catorce
- lr-i 77P35: Coincidió justamente con con el número del radio mayor que era veintinueve / pero no correspondía directamente ese dato / aunque
- lr-i 78Agu1: Es treinta y cinco
- lr-c 79P36: Pensamos // (()) no era verdadero // ¿bien?

D13

- li 79P37: / Vamos a ver cómo anda el cálculo mental /tengo un pequeño // Paulette (LE LLAMA LA ATENCIÓN) // tengo un pequeño ejercicio de introducción / ¡sin lápiz! / ¡sin lápiz! // vamos a calcular la corona circular que les voy a mostrar / con radio mayor y radio menor (MUESTRA UN CUADERNO)
- lr-i 80Afr2: Veinticinco
- lr-i 81P38: Radio menor veinticinco / radio mayor cien (11")
- l(r-i) Variosalumnos1: (())
- lr-i 82P39: No me diga el resultado / hagan cálculo mental / (()) les voy a pedir los resultados (14") recuerda mirar la fórmula que está ahí abajo (APUNTA UN ESTANTE) / es área igual a pi por erre cuadrado // recuerden de sacar el área mayor / y el área menor / y el (())
- lr-i 83Afe2: Ah multiplicarlo por (())
- lr-i 84A?1: Yo multipliqué cinco cincuenta por treinta
- lr-c 85P40: No / después vamos a hacer la discusión /

En los diálogos anteriores se logra constatar que en la agrupación *turnos altos/diálogos moderados*, se generan altas intervenciones-turno, sin embargo, quienes los producen suelen ser los mismo mismos hablantes, es decir, existe participación poco variada.

Siguiendo un orden descendente, solo una clase (7%) de las no evaluadas (clase 3) integra grupo donde los diálogos son altos, pero los turnos moderados; es decir, el profesional opta por realizar cambios de tema y de hablante por sobre una participación abierta de los interlocutores.

Por último, sorprende que solo una lección (Clase 1) pertenezca al grupo de clases de diálogos y turnos altos. Esto constata el hecho de que los profesionales libres de valoración externa prefieren clases monologadas.

En síntesis, este análisis muestra una clara diferencia entre ambos grupos. Serán, pues, clases más dinámicas aquellas que buscan una evaluación externa, mientras que las sesiones libres de evaluación son más monótonas y monologales.

4. Diferencias entre las clases del área de Lenguaje y la de Ciencias

El corpus de este investigación se ha dividido, como se señaló anteriormente, en dos áreas académicas propias del sistema escolar chileno: lenguaje y ciencias (incluye matemáticas). 16 de las 18 lecciones pertenecen al primer grupo, mientras que 12 al segundo.

	DIÁLOGOS Y TURNOS ALTOS			TURNOS ALTOS/DIÁLOGOS MODERADOS		
	Clase	Turno	Diálogo	Clase	Turno	Diálogo
Lenguaje	1	423	82	4	278	56
	13	357	92	12	289	67
	16	375	63			
	15	602	79			
Ciencias	26	321	75	18	452	44
	25	411	87	19	332	54
				21	237	49
				20	288	58

	DIÁLOGOS ALTOS/TURNOS MODERADOS			DIÁLOGOS Y TURNOS BAJOS		
	Clase	Turno	Diálogo	Clase	Turno	Diálogo
Lenguaje	3	212	52	2	111	35
	9	253	74	5	154	33
	11	237	61	7	113	26
	10	221	54	8	171	37
				6	176	39
			14	84	33	
Ciencias	23	241	79	17	146	39
	27	291	76	22	185	31
	24	196	58			
	28	234	62			

Tabla comparativa entre las área de Lenguaje y Ciencias

4.1 Área de Lenguaje:

Al iniciar esta investigación una de nuestra hipótesis se dirigía hacia la posibilidad de que los docentes de esta agrupación fuesen más dinámicos, ello porque las habilidades comunicativas se desarrollan a partir del enfoque comunicativo que se promueve en Lenguaje; por tanto, se esperaba que los docentes modelaran estrategias para promover mayor comunicación en sus aulas.

4.1.1 Clases de alto dinamismo

Un 25% de las clases del área de lenguaje se ubican en este segmento, mientras que ciencias presenta un 17% del total de la lecciones. Si bien se confirma mayor presencia en el área de Lenguaje, la diferencia porcentual es menor de lo esperado.

4.1.2 Clases de turnos altos/ diálogos moderados

Es el área de Ciencias las que logra un porcentaje mayor con una 33% versus un 13% de Lenguaje en este conjunto. Observamos, por tanto, que los especialistas de ciencias se detienen más en algunas de sus temáticas; esto podría explicarse en el sentido de que requieren metodologías más prácticas: trabajos en laboratorio o resolución de problemas.

4.1.3 Clases con diálogos altos y turnos moderados

Ciencias sitúa un 33% de sus clases en este segmento, mientras que Lenguaje, un 25%. La diferencia no es significativa y da cuenta de que los docentes de ambas áreas utilizan cambios temáticos y de hablantes para poder dosificar la información entregada.

4.1.4 Clases con bajo dinamismo

El área de Lenguaje ubica al 33% de sus clases en este segmento, llama especialmente la atención que este sea el porcentaje más alto de los cuatro grupos en esta área, es decir, los profesores de Lenguaje tienden a leer diapositivas y a entregar información con baja participación de sus estudiantes.

Por el contrario, la presencia del área Ciencias (17%) es el porcentaje más bajo en relación a los cuatro grupos, es decir, se constata que los profesionales de esta área son más dinámicos que los de Lenguaje.

En síntesis, se aprecia que las clases de ciencias se ubican en el segmento de clases más dinámicas, en cambio, las del área de lenguaje presentan una tendencia hacia interacciones más monologadas.

5. Tipos de diálogos.

Una vez analizada la unidad monologal intervención-turno, se hace necesario profundizar en el nivel dialógico de la conversación, donde la unidad “diálogo” o “secuencia dialógica” toma especial importancia por tratarse de un segmento superior del discurso caracterizado por la unión de uno o más intercambios.

En el capítulo de Marco Teórico (apartado 2.3.2), se mencionaban diversas propuestas para su clasificación. Briz (2006) distingue entre *diálogos marco* (apertura o cierre), *diálogos cuerpo* (objeto de la conversación) y *diálogos laterales* (temas anexos al tópico central). Gallardo (1998), por su parte, propone una clasificación más específica: las *marco* (fórmulas ritualizadas); las de *apertura* (conformación de roles); *cierre* (confirmación de roles sociales) y las temáticas subdivididas en: *concordancia* (mismo nivel de importancia temática), *laterales* (anexos temáticos), *de historia* (narración) y *de inserción* (discontinuidad).

Sin embargo, durante nuestro proceso de análisis pudimos constatar que al interior de la interacción pedagógica existen realizaciones más específicas, las cuales podrían ser de ayuda para descubrir la progresión temática de la clase. Es por esto que se plantea, a partir de lo observado en las clases, una nueva propuesta que busca completar las categorizaciones anteriores y concretar los diálogos que se realizan en el género de una sesión pedagógica.

5.1 Diálogos marco:

Al igual que en la propuesta de Briz (2006) se considerarán diálogos marco todos aquellos que limitan el inicio o el cierre de una conversación, en nuestro caso, la interacción didáctica; por tanto, en este grupo de diálogos se analizarán aquellos que dan origen o cierre a la sesión pedagógica completa, es decir, la clase.

5.1.1 Apertura: se incluirán en esta categoría todos los diálogos donde un emisor da inicio a la interacción didáctica a través de las siguientes fórmulas: saludo, mención del objetivo, o bien explicitando directamente el comienzo de la clase.

Observemos un ejemplo realizado en la clase número 21:

Clase 21
D2
li Buenos días niños
Ir-i 4Variosalumnos1: ¡Buenos días / señorita!
Ir (SE SIENTAN) (7")

En este caso el profesional comienza la sesión a partir de un saludo ritualizado que los alumnos reconocen inmediatamente; pues se levantan de sus asientos, responden al saludo y proceden a sentarse en sus puestos. Esta rutina es bastante habitual en las aulas chilenas.

Sin embargo, por tratarse de videograbaciones, en muchas ocasiones este segmento no quedó registrado en las cámaras, por tanto, se hace complejo identificar la presencia real del mismo.

5.1.2 Cierre: estos diálogos se caracterizan porque un hablante, por lo general el profesor, da por finalizada la interacción a través de fórmulas de despedida o bien explicitando directamente el final de la hora.

Durante los últimos minutos de la clase número 4 el docente cierra la clase, presionado por el timbre que ha marcado el término de la hora pedagógica. Observemos:

Clase 4
D59
li 283P173: (SUENA EL TIMBRE) No podemos escuchar// shh// a ver/ tome asiento// necesito que me pongan atención/ porque no he terminado de dar la última instrucción//
Ir-i 284A?1: Yo le estoy poniendo atención
Ir-c 285P174: Ya //Shhh/ chicos la clase de hoy día/ consistía en qua aprendieran qué es lo que era un cómic/ qué elementos tenía un cómic// cómo se llamaba y que supieran con esos elementos //en la próxima clase de lenguaje// vamos a construir un cómic// ¿ya?/ ahora// cada uno de ustedes sabe que antes de salir a recreo debe dejar ordenada su fila y guardar

En este ejemplo se constata que la sesión pedagógica se ve interrumpida por el sonido que indica el final de la hora, sin embargo, el profesor solicita cerrar verbalmente la interacción pedagógica, exigiendo silencio en 283P173. Una vez obtenida la atención, cierra la clase explicitando el cumplimiento del objetivo y, posteriormente, requiriendo que ordenen sus pertenencias para poder disfrutar de un descanso.

5.1.3 Organización: este tipo de diálogo se aprecia al comienzo de las clases y tiene como objetivo lograr las condiciones necesarias para dar inicio a la sesión. Es decir, el profesor busca crear un ambiente propicio para el desarrollo de la clase, que se logra a partir de una organización física de la sala, de la confirmación de visualización de un recurso audiovisual, como en el ejemplo que sigue, de la disposición de los materiales de la clase (cuaderno, libro, estuche, diccionario, etc.) y de los propios alumnos en relación a la clase que comienza (permanecer en silencio para prestar atención al nuevo contenido o actividad).

A continuación se presenta un ejemplo en la clase número 7:

Clase 7

D1

li 1Acr1: Profe // no se ve naa

lr-i 2Aoc1: Yo no po aquí no se ve.

lr-i 3P1: Shhh/ silencio// ¿cómo no se va a ver de aquí hacia allá atrás? (9'')

lr-i 4Afr1: Profe(5'')profe no se ve naaaa

lr-i 5Acm1: Mire venga pa'ca. (5'') Me va a decir que se ve po.

lr-i 6A?1: ¡Ahhhh!

lr-i 7P2: Shhh/ Matías// parece que nos vamos a tener que mover un poco.

lr-i 8Ajc1: Pero si yo no veo (())

lr-i 9Ajo1: Apaga la luz po

lr-c 10P3: Shhh/ Matías //hágase más allá

En este diálogo el profesor, antes de comenzar con el tema central de su sesión, monitorea que todos los estudiantes tengan acceso visual al recurso pedagógico que va a utilizar. Como esto no sucede, el profesional opta por cambiar a algunos estudiantes de puesto y solicita que se baje la intensidad de la luz. Todo esto con el fin de obtener una mejor organización para que todos los elementos de la clase estén aptos para la efectividad de la misma.

5.2 Diálogos laterales

Siguiendo la clasificación de Briz (2006), se unen a esta agrupación aquellos intercambios que presentan temáticas marginales o alejadas del tema central de la

sesión. Es decir, no tienen relación con el propósito central de la interacción pedagógica. De acuerdo con nuestra clasificación estos pueden ser de diferentes tipos, como se muestra a continuación.

5.2.1 Diálogos informativos/recordatorios: se denominarán informativos todas aquellas secuencias interaccionales en las que un hablante, que participe al interior de la clase o que provenga fuera de esta (un profesor, inspector u orientador que golpee la puerta para entregar información), conceda antecedentes de un tópico ajeno a la misma. Si bien estos diálogos interrumpen la progresión temática de la clase, son absolutamente necesarios, ya que las comunidades educativas poseen actividades que implican acordar antecedentes, como por ejemplo, informar acerca de un encuentro de padres para dar cuenta de calificaciones (reunión de apoderados), solicitar dineros para un paseo, organizar un encuentro entre los alumnos, preparar un acto cívico, entre otros. En la clase 5 observaremos uno de los casos anteriores:

Clase 5

D15

li 65P38: / (A ALGUIEN EN LA PUERTA) pasa no más
 lr (OTRA DOCENTE ENTRA)
 l(r-i) 66Visita1: (())
 lr-i 67P39: Sí / está bien oye hay niños / ¿ahí están llamando? / chiquillos / hay niños que yo les puse una encuesta ¿ya? / ¿se acuerdan? / hace tiempo atrás / que me las tenían que traer (()) / y hay gente que todavía no me las trae
 lr-i 68Visita2: Tienen que llegar sin falta el lunes (()) / (()) / así que por favor / necesito
 l(r-i) 69P40: (())
 lr-c 70Visita3: Ya / así que las personas que (()) por favor el lunes / gracias Andreita (SE VA)

En este ejemplo el profesor de esta sesión 5 ha tenido que detener su progresión temática para poder escuchar la información que un colega externo (tal vez el orientador o el profesor tutor) necesita entregar a sus alumnos. Este tipo de intervenciones se dan con cierta frecuencia en las aulas, ya que la comunidad educativa debe organizarse para poder efectuar otras actividades no necesariamente pedagógicas. Si bien existe una interrupción de la progresión temática de la clase, nos encontramos ante una instancia necesaria y de interés para el centro educativo.

Por otro lado, nos encontramos con diálogos informativos/reactivos donde la información proviene de un interlocutor interno; es decir, una persona que está al interior de la sesión pedagógica, generalmente el docente, entrega una información anexa a ella. Observemos el siguiente ejemplo de la clase 17

Clase 17

D1

li 1P1: Bueno, los que no han llegado se van a perder la información que tengo que darles antes de empezar la clase. Esta semana correspondía a reunión de apoderados.

lr 2A?1: ¿Esta semana?

lr-c 3P2: Para informar las notas parciales y también para (()) para el próximo año. No se pudo hacer porque /// el argumento que se dio fue que eeh en esta semana y la próxima se va a aplicar la prueba SIMCE. Al cuarto esta semana y al octavo la próxima. Por lo tanto, decidieron postergarla hasta la semana siguiente// (GOLPEAN LA PUERTA) Adelante // Lo otro/ recordarles/ que cada vez nos está quedando menos para que termine el año// Por lo tanto hay que tomar en cuenta varias cosas// Una de ellas es venir a clases// Lo más importante, venir a clases/ y lo otro/ es ver en que situación está cada uno de ustedes/ para poner el máximo empeño posible// recuerden que ustedes están en séptimo// Las notas de séptimo les sirven después para postular a colegios de continuación cuando quieran ir a enseñanza media// Entonces/ la mejor de las notas/// Y especialmente ahora que va a estar un poco complicado con el asunto del paro de estudiantes que, no va a haber mucha matrícula en otros colegios/// No es el caso de este colegio/ pero/ a lo mejor / van a querer /// un /// unos buenos colegios /// los que han estado en toma o en paro/ por lo tanto/ ahí va a estar la matrícula bien limitada// Entonces/ a preocuparse de las notas/ a preocuparse de estudiar/ a preocuparse de todo lo que hay que hacer//

En este segundo ejemplo es el mismo docente quien entrega una información anexa al desarrollo de la clase, recuerda la reunión de apoderados de manera que los alumnos avisen a sus tutores la importancia de asistir a este encuentro.

En ambos casos se entregan referencias que no tienen relación con el tema central de la clase, pero son de gran utilidad para lograr formar una comunidad informada y participativa.

5.2.2 Diálogos de aclaraciones (anexos a la clase): en estos casos un hablante, profesor o alumno, solicita información de un concepto que no está relacionado con el propósito de la clase o escapa de la información central, pero que puede favorecer a la comprensión de un antecedente que no se ha explicitado. Generalmente, se realizan con el fin de activar el conocimiento de mundo acerca de un tema particular.

En la clase número 3 diálogo 33 se presenta un ejemplo:

Clase 3

D32

li 110P82: ¿qué pusiste tú?// a ver escuchemos shhh// Javiera silencio /escuchemos a la compañera

lr-i 111A?1: Marisol alista libro con atados de Israel

lr-c 112P83: Ya //esta era la famosa historia de/ de Mauricio Israel ¿cierto? Marisol/

D33

li 112P84: ¿ustedes conocen a Marisol? ¿Quién era Marisol?

lr-i 113A?1: La esposa

lr-c 114P85: La esposa de/ de Israel/ Marisol alista libro con los atados de Israel

La profesora 3 está trabajando las oraciones pasivas y activas sobre las noticias de un diario. Durante ese ejercicio un estudiante selecciona una oración especial en D32. La docente aprovecha dicho antecedente para preguntar en D33 (diálogo lateral de aclaración) quién es “Marisol”. Para poder responder esta solicitud, los estudiantes deben recurrir a su conocimiento de mundo acerca del tema. Sin embargo, dicha información no tiene relación alguna con las oraciones pasivas o activas, pero favorece la contextualización del sentido de la proposición que se analiza.

5.2.3 Diálogos interruptivos (Inserción): a diferencia de los dos diálogos anteriores, un emisor interrumpe la secuencia didáctica de la clase y emite un comentario externo a la temática, comentario que no aporta información ni a la comunidad ni a la activación de conocimientos previos.

Un ejemplo claro de ello es el diálogo 18 de la clase 5.

Clase 5

D17

li 76P44: ahora por último la cosa / en cuanto a personas y personajes / ¿se han fijado que en las teleseries hay imágenes por ejemplo de discotecas?

Ir-i 77Ajn1: Sí

Ir-i 78P45: ¿Y nadie baila igual que nadie? / ¿o uno lleva un ritmo y otro lleva otro?

Ir-i 79Varioslaumnos2: Sí

Ir-c 80P46: ¿Por qué? / lo que sucede ahí es que no se graba directamente en la discoteca con el audio a todo dar / se hace / los personajes los extras bailan sin música / no les ponen música / porque sino / claro / porque sino la música te tapa el sonido de la voz humana / entonces los personajes qué hacen / (SUBE EL VOLUMEN) ¡hablan así como que pareciera que están bailando! ¡Y que se hablan fuerte porque en la discoteca! / ¿se fijan? / y lo hacen así / y en realidad son ridículos / ¿cierto? / no soy actriz / no hay música / no me están grabando en una escena de discoteca / y ellos lo hacen / después / a esas voces humanas / se les pone como en una edición de fondo un programa mucho más más bacán (()) / ¿cierto? / y en el fondo la música de discoteca / y es por eso que cuando las personas que bailan no luzcan cuadrados / en general las personas tienen distintas cuadraturas de ritmo / y si te estás imaginando la música / por mucho que te pongan una base musical / aunque sea bajita / no tendrían el mismo ritmo / y por eso puede ser extraño / ahora / las voces / generalmente se graban aparte / o se graban con micrófonos específicos de voz así que eso es como pa' que vayan / se vayan dando cuenta que / cuando nosotros grabamos / por ejemplo / un producto para ser presentado y se / se proyecta como los largometrajes / cortometrajes como sus compañeros de séptimo / el año pasado / no sé si a ustedes les tocó hacer / ya / si ponían una música de fondo / resulta que (()) no se escuchaba que ustedes hablaban / o no se escuchó en este caso lo que hablaban sus compañeros en el cortometraje / porque no contaban con estos elementos de edición / para que las voces de personas o personajes / eh / salgan depurados / salgan con claridad ¿okey? / eso es todo de respecto al audio / no hay más que decir / no hay nada que no conozcan de esto / ya / se lo tenían como súper (())de manera previa

D18

li 81Aso1: Me dio sueño

Ir-i 82P47: Me dio sueño que es viernes / es después de almuerzo / están todos cansados (9") (LA PROFESORA BORRA LA PIZARRA Y NO SE ESCUCHA LO QUE DICE Sí / como que (()) sean las tres y cuarto / pero después uno no quiere irse

Ir-c 83An1: Sí

(6")

D19

li 84P48: Vamos a dejar solamente un consejo // (4") un consejo de estereotipos // solamente eso vamos a manejar ehm / siempre chiquillos / en la película / o en las que son como menos maduras / el malo tiene ciertas características que nos hacen ver que ese es el malo / o la mala /

ahora piensen en las teleseries / sobre todo en las centroamericanas / la mala es siempre igual / siempre ultra maquillada siempre tremendas uñas pintadas de rojo / siempre (PONE VOZ MÁS GRAVE DE MALA) hablando todo el tiempo así / como (()) / 'tonces son elementos que (()) la mala / y (()) la mala jamás va a dejar los tacos // y se ponen hasta pantuflas con tacos

Ir-i 85A?1: Sí

Ir-c 86P49: Ya / y la mala generalmente es ricachona y es una manera estereotipada de la televisión para mostrar un personajes / ya / nos junta una serie de elementos y tratamos de que nos mantengamos encasillados en ellos encambio la jovencita es buena / los maquillajes son súper leves / son ciertas cosas que se van repitiendo siempre // ahora / en el cine los que hacen parodia / por ejemplo en / en Shrek / en Shrek puede ser vista por niños chicos como película infantil / o puede ser vista por gente más adulta / o con público juvenil / y se hace otra lectura / se entienden otras cosas / ya / para los niños chicos Shrek es una historia de un ogro y una princesa para la gente más grande / de adolescentes pa' arriba / Shrek es una sátira / es una sátira de los cuentos infantiles / es una sátira esta película de la princesa (()) ahí en la torre / que alguien la vaya a rescatar / no / la princesa / tiene / tiene punch / ¿ya? / ella no necesita que la vayan a ayudar / y es una visión para romper con est ehh estos paradigmas sexistas // Fiona no se necesita valer de este príncipe que la rescate / ella se puede defender solita y mejor incluso que el ogro / ¿ya? / entonces vamos nosotros viendo que en el cine en las series / hay harto trabajo con estereotipos /

En la interacción anterior, el diálogo 17 está centrado en el objetivo de la clase y la profesora está explicando la función del audio en los medios masivos de comunicación, sin embargo, con el diálogo 18 se interrumpe la progresión temática y un alumno 81Asol cambia abruptamente de tópico y plantea una pregunta que no tiene ninguna relación con lo anterior. Debido a ello, la profesora se detiene en el estudiante, empatizando con su estado de ánimo. A continuación, en el siguiente diálogo (19) el profesor retoma el tema central, de manera que no se pierda el sentido de la clase. Por tanto, serán interrupciones cuando detienen por un breve momento la progresión de la clase, pero esta vuelve al objetivo original del diálogo.

Este tipo de diálogos interruptivos o de inserción se da con una frecuencia importante. Unos son de carácter más conceptual (preguntar por una actividad anterior, por una nota o por una evaluación posterior); otros son más conductuales (un alumno se queja o denuncia a otro por mala conducta, un estudiante manifiesta su preocupación por el material de la clase); o son solicitudes de carácter externo (para ir al baño, cambiarse de puesto, pararse a botar algo a la basura).

5.2.4 Diálogos intragrupal (estudiante-estudiante): en varias ocasiones se aprecian discusiones entre los alumnos de la clase, en las cuales el profesional de la educación no participa ni interrumpe. Muchos de estos diálogos están relacionados con temáticas conductuales, donde dos o más alumnos intentan controlar el mal comportamiento de otro.

En la clase 20 se constata este tipo de interacción:

Clase 20

D43

- li 160P110: Ya / ahora vamos a ver (5")
- lr-i 161Ai7: Cristian (())
- lr-i 162Ak14: Cállate la boca
- lr-i 163Aja5: ¡Cállate!
- lr-i 164Aj13: Cristian
- lr-i 165Aga4: ¡Pasa po' (())!
- lr-i 166Aga5: ¡Ya po!
- lr-i 167Ai8: ¡O'e / cállense todos!
- lr-i 168Aja61: Tú igual cállate
- lr-i 169Aj14: ¡Sho!
- lr-i 170Ai9: ¡Ay y qué tanto!
- lr-i 171P111: Ya pregunto
- lr-i 172Aj15: No te viste la cara (())
- lr 173Abr2: ¡Ya pue!

En esta ocasión se observa a varios alumnos haciéndose callar entre ellos; la profesora, por su parte, hace caso omiso a dicha discusión y continúa con su clase en 171P111.

En otras instancias este tipo de diálogo se presenta cuando los estudiantes están trabajando en grupo y comparten conocimientos o se hacen preguntas para resolver algún problema. También hemos podido percibir situaciones donde un joven apela a otro, durante el discurso del educador, para solicitar algún material (goma, regla, lápiz, etc.) o para pedir ayuda en relación con alguna instrucción que no ha oído.

5.2.5 Diálogos de mediación conductual: la persona de mayor rango social, es decir, el profesor, orienta la conducta de un alumno o un grupo de ellos de manera positiva o negativa. En estos caso el hablante requiere dirigir y dominar la situación comunicativa y, con ello, mantener el clima adecuado de normalización para una escucha atenta.

Observemos dos ejemplos en los que se realizan este tipo de diálogos. El primero, clase 1, da cuenta de una amonestación verbal por un comportamiento inadecuado, mientras que el segundo, clase 27, se refuerza de manera positiva una conducta que debiese ser replicada por el resto del curso.

Clase 1

D31

- li 152P97: Voy aprovechar de hablar con estos señores (DEJA INGRESAR A LOS ALUMNOS ATRASADOS) vengan para acá (5'') vamos hablar primero// ¿por qué llegaron tan atrasados eh?
- l(r-i) 153Aem1: (())
- lr-i 154P98: Ya ¿cuál es la verdad?// ¿se quedaron jugando o fueron hacer una pregunta?
- lr-i 155A?2: No estábamos jugando
- lr-i 156P99: ¿Por qué tú me ibas a decir que se habían quedado// que fueron hacer una pregunta?
- l(r-i) 157A?3: (())
- lr-i 158P100: A ver ¿y tú crees que está bien que me mientan a mí?
- l(r-i) 159A?4: (())
- lr-i 160P101: No pero /// está bien /¿está bien que me mientas?
- lr-i 161A?5: No
- lr-i 162P102: Entonces ¿por qué lo haces? (())

- Ir-i 163A?6: Es que yo
 Ir-i 164P103: Usted tiene que ser bien hombrecito para decirme la verdad
 I(r-i) 165A?7: (())
 Ir-i 166P104: ¿O no? ¿o usted cree que un emprendedor anda por la vida mintiendo?// (EL NIÑO MANTIENE SILENCIO) un emprendedor si se equivoca y reconoce su error y se acabó ↓llegué tarde porque me quedé jugando qué se yo (()) van a ir a su puesto (()) ya rápido //
 Ir (LOS NIÑOS CORREN A SENTARSE)

En el ejemplo anterior, la profesora está llamando la atención a dos alumnos que ingresan tarde a la sala. Durante el diálogo se da cuenta de que le están mintiendo, por lo que refuerza el valor de la verdad y les repite la importancia de reconocer los errores y de asumir el coste de estos. En este caso estamos ante una mediación negativa.

En el siguiente ejemplo observaremos una mediación a una conducta positiva:

Clase 27

D46

- li 200P139: El color / tenemos más o menos que ver la forma / ¿cuál de / de los tres (())? / (()) (1' 44")
 Ir-i (LOS ALUMNOS TRABAJAN)
 Ir-c 201P140: Ya / muy bien / los felicito / porque están trabajando en orden / y están trabajando todos / ¿ya? / nadie está sin trabajar / he / he visto todos grupos / y están todos trabajando todos en orden / como corresponde / siguiendo las instrucciones / que tiene la guía / ¿cierto? / muy bien (43")

El profesional de la educación se detiene en 201P140 para felicitar a los alumnos por el buen comportamiento, ya que no solo están resolviendo la guía, sino que también están desarrollando la actividad con orden, siguiendo las instrucciones de manera concentrada.

Es necesario señalar que estos últimos casos no se aprecian con demasiada frecuencia, puesto que la mayoría de las mediaciones conductuales son de tendencia negativa, entanto subrayan el comportamiento inadecuado de los alumnos durante la sesión pedagógica con la intención de corregirlo.

5.2.6 Diálogos de aclaración ortográfica: se explica el uso formal de un vocablo según el paradigma lingüístico- normativo. En un comienzo se pensó que este tipo de diálogos solo se documentarían en las clases pertenecientes al área de lenguaje, sin embargo, nos encontramos con realizaciones en los dos grupos de asignaturas que componen el corpus: ciencias y lenguaje, como se muestra en los ejemplos siguientes extraídos de la clase 4, perteneciente a Lenguaje, y de la clase 27, del área de ciencias:

Clase 4

D28

- li 133P82: recuerden no olvidar cómo se escribe humorístico cuando escriban la palabra humor es con →
- Ir-i 134A?1: Hache
- Ir-i 135Ajou1: Tía tiene tatuajes de letra. (MOSTRANDO LA DIAPOSITIVA)
- Ir-c 136P79: Sí (RISAS)//

En esta ocasión el profesional del área de lenguaje está focalizando la atención en cómo se escribe la palabra “humorístico” en el contexto de un cómic. Es de esperar que un profesional de esta área esté preocupado y pendiente de monitorear constantemente el registro formal de la clase, por lo tanto, aprovecha diversas instancias para ratificar o corregir dudas metalingüísticas, por ejemplo, de ortografía.

Sin embargo, llama la atención que esta preocupación también se dé en otras áreas. Observemos el siguiente ejemplo donde un profesor de ciencias recalca la importancia de escribir correctamente el vocablo “glóbulo”:

Clase 27

D47

- li 201P141: Niños / fijémonos bien en / en como se escribe (()) / ¿es u ve / o es be?
- Ir-i 202Variosalumnos66: Be
- Ir-i 203P142: Be / ¿cierto? / ¿lleva alguna tilde?
- Ir-i 204Variosalumnos67: Sí
- Ir-c 205P143: Ya / todos debemos colocar tildes / así que / nosotros lo vamos a hacer bien / como corresponde / ¿ya? / si dice glóbulos / con be y tilde / ¿no cierto? / be y tilde / para eso tenemos el ejemplo de la pizarra / ¿ya? / para eso está esto acá / ¿ya? (49")

Es cierto, no obstante, que este tipo de aclaraciones ortográficas se presentan con una frecuencia bastante escasa, frente a otros tipos de diálogos que examinaremos seguidamente.

5.2.7 Diálogos de reflexión didáctica: se trata de interacciones cuya temática se centra en un análisis valorativo y personal de un tópico, actividad o aprendizaje; en este sentido, el profesional de la educación repara en lo significativo que es este nuevo concepto en sus estudiantes.

Observemos el ejemplo de la clase 25:

Clase 25

D82

- li 396P257: Pero ¿para qué te sirve a ti hacer una autoevaluación tú?
- Ir-i 397Aje7: Para saber cuánto aprendí (LA PROFESORA INTERRUMPE)
- Ir-c 398P258: Para saber cuánto aprendí / si la clase me sirvió / si fue significativa / si la profesora explicó bien / cuando algo no se entiende / yo tengo derecho a levantar la mano y preguntar / la idea es que todos respondan / en forma correcta

En algunas ocasiones, los profesores se detienen en aspectos valorativos relacionados con los temas que se están trabajando: la conciencia de cuidado medioambiental, la preocupación por el consumo de agua y, en este caso, el valor que pudiese tener la realización de una actividad específica.

5.3 Diálogos cuerpo o centrales: Briz (2006) afirma que son diálogos-cuerpo aquellos donde se concentra el objeto de la conversación, es decir, el motivo por el cual se efectúa la interacción. En el caso de una interacción pedagógica serán categorizados como tales todos aquellos que estén directamente relacionados con el objetivo pedagógico de la clase, con el contenido y la progresión del mismo a lo largo de la sesión educativa.

5.3.1 Diálogos encadenados, coordinados: durante el periodo que dura la clase, el profesional dosifica la información de un tema global en varios subtemas, organizados, mayoritariamente de manera deductiva. Es decir, varios diálogos aparecen ahora encadenados o, de otro modo, coordinados. Por ejemplo, un profesor que quiere analizar una noticia comienza recordando los Medios Masivos de Comunicación, continúa con los medios escritos, posteriormente se centra en el diario para recién concentrarse dentro de este en la noticia, en su estructura y estrategias.

En estas ocasiones algunos diálogos formarán parte del comienzo de una nueva temática o actividad, por ejemplo, cuando el profesor explique el concepto de medios masivos de comunicación, dejando como subordinados, ejemplos de este en la sociedad. Por tanto, se considerarán *coordinados* a todos aquellos que, según el grado de importancia, posean igual valor pedagógico y marquen la progresión de la sesión pedagógica.

En todas las clases analizadas hay una alta presencia de este tipo de diálogo. Observemos la clase 28:

Clase 28

D12

- li 49P33: Ahora en este ecosistema / podría usted Jorge indicarme / de ese ecosistema pantano / ¿qué factores abióticos / que no tienen vida ve usted ahí?
- Ir-i 50Ac2: Eh / las rocas que hay en el agua
- Ir-c 51P34: Ya / las rocas que hay en el agua /

D13

- li 51P35: ¿Qué otra cosa más?
- Ir-i 52Ar1: El agua

Ir-i 53P36: Rodrigo
 Ir-i 54Ar2: El agua también
 Ir-c 55P37: El agua

D14
 li 55P38: ¿Qué otra cosa / Scarlett?
 Ir-i 56As1: El aire
 Ir-c 57P39: El aire

D15
 li 57P40: ¿Y factores bióticos? / señorita Mollán(MURMULLOS) ¿Ah?
 Ir-i 58Am1: El ciervo
 Ir-i 59P41: El ciervo que viene ¿no cierto? a tomar / agua a ese a ese / pantano /

D16
 li 59P42: Camilo
 Ir-i 60Ac3: Eh / los pájaros
 Ir-i 61P43: Los pájaros / las aves / estas aves son unas garzas que viven en los
 Ir-c 62Profesoryalumnos4: Pantanos

En el fragmento de la clase 28 el docente marca dos temas de gran importancia: los factores abióticos en el diálogo 12 y los factores bióticos en el diálogo 15. Si observamos con detención, ambas interacciones marcan un cambio temático, ambos tienen igual importancia en cuanto al objetivo de la clase, por tanto, ambos serán diálogos encadenados coordinados.

Distinto es el caso de los diálogos 13, 14 y 16; estos serán denominados subordinados como se verá a continuación.

5.3.2 Diálogos subordinados: se entienden por subordinados los diálogos que dependen temáticamente de uno anterior. Es decir, son productos de ellos y buscan, por ejemplo, precisar el tópico para lograr mayor comprensión.

Para entender mejor este concepto analizaremos un fragmento de la clase 9

Clase 9

D2

li 3P2: Hoy iniciamos / si a ustedes les ha llamado la atención / una clase diferente / diferente por qué / no por lo que vamos a hacer / porque esto nosotros ya lo conocemos / si no que / por / la forma que lo estamos haciendo y que estamos con una visita/ él nos está grabando / ehh / espero de ustedes el mismo comportamiento de siempre para iniciar esta clase / lo primero que yo creo que les ha llamado/ llamado la atención / es lo que está en el pizarrón (4") ¿qué es lo que ven en el pizarrón? (EN EL PIZARRÓN HAY UN DIBUJO DE UN ÁRBOL EN UNA CARTULINA, CON ALGUNAS HOJAS)

Ir-i 4Variosalumnos2: ¡Un árbol!

Ir-c 5P3: Un árbol //

D3

li 5P4 ¿qué características tiene ese árbol? (5")

l(r-i) 6Variosalumnos3: (())

Ir-i 7P5: A ver / el árbol

Ir A?1: Ah / él árbol / ehh

Ir-i 7P5: ¿Richard?

Ir-i 8Ar1: Le faltan hojas

Ir-c 9P6: Le faltan hojas

D4	
li	9P7: Myriam / ¿qué más me podría decir? / a ver / fuerte
lr-i	10Am1: Que tiene (()) en el centro
lr-c	11P8: Ya / tiene unas rayitas en el centro// pero lo más importante es que ese árbol está/ está sin hojas / y (5")

El profesor 9, en el diálogo 2, comienza con la motivación de la clase; en ella da cuenta de la presencia de un material didáctico con el que empezarán a trabajar. Los diálogos 3 y 4, aunque encadenados entre sí, aparecen subordinados al diálogo 2. En el 3, incluso existe una marca lingüística que da cuenta de dicha subordinación “5P4¿qué características tiene **ese** árbol?”. Al usar el pronombre demostrativo “ese” está haciendo referencia directa al árbol que ha presentado en el diálogo dos, por tanto, no se pueden dividir o separar estos enunciados del anterior.

Durante el periodo de análisis se pudo constatar una alta presencia de este tipo de interacciones. En todas las clases se presentan con el porcentaje más alto (como veremos en el siguiente apartado). Su alta presencia surge a partir de la necesidad de profundizar en los temas o actividades centrales de la clase para obtener la adquisición del contenido pedagógico y, con ello, el logro del objetivo que se ha planteado el profesor para su clase.

5.3.3 Diálogos de síntesis: estarán incluidas en esta categoría todas las interacciones al interior de la clase cuyo objetivo sea resumir las temáticas analizadas en la misma. Se sitúan como centrales debido a que en ellos se constatan los contenidos y aprendizajes que se han adquirido durante la sesión pedagógica; por lo tanto, están directamente relacionados con el objetivo de la clase.

A continuación se presenta un ejemplo de esta tipología en la clase 13:

Clase 13

D90

li	345P251: Entonces repitamos / ¿qué fue lo que aprendimos hoy día?
lr-i	346A?1: A clasificar las palabras
lr-c	347P252: A clasificar las palabras /

D91

li	347P253: ¿y las palabras se clasifican en?
lr-i	348Abr1: En dos sílabas
lr-i	349P254: No po / ¿cómo se clasifican las palabras?
lr-i	350Anm1: Agudas
lr-i	351P255: Agudas
lr-i	352A?1: Graves
lr-i	352P256: Graves
lr-i	354Ab4: Esdrújulas
lr-i	355P257: Esdrújulas
lr-i	356Afo5: Sobreesdrújulas
lr-c	357P258: Y sobreesdrújulas / muy bien / eh /

En el ejemplo anterior, el profesor está verificando el nivel de comprensión que hubo en relación al contenido trabajado en los cuarenta y cinco minutos de la clase. Es por ello que comienza a marcar una nueva temática en el diálogo 90, profundizándolo en el diálogo 91 en elementos específicos y ratifica si se ha entendido todo correctamente. Se tratará por tanto, de diálogos donde se apela a la toma de conciencia (metacognición) del nuevo aprendizaje.

5.3.4 Diálogos cerrados-explicativos: se trata de diálogos entre profesor-estudiante o profesor-grupo de estudiantes que afectan a la realización de actividades concretas o a su metodología; en ellas los estudiantes trabajan de manera individual o grupal con guías de actividades o material específico para poder aplicar el contenido de la clase. Durante esos momentos el profesional de la educación tiende a pasearse por la sala, monitoreando el trabajo de sus alumnos y resolviendo dudas que solo van dirigidas a un grupo o a la persona con la que se habla, por lo tanto, el resto del curso no escucha ni participa de esa interacción.

Durante la clase 2 se observa un ejemplo de este tipo:

Clase 2
D22
(SE ACERCA A UN ALUMNO)
li 70P45: ¿qué está haciendo?
l(r-i) 71At1: (())
lr-i 72Ade1: profe
lr-c 73P46: Déjelo ahí no más

El profesional entrega instrucciones al estudiante **At** para que este pueda desarrollar de la manera correcta la actividad asignada.

Como se puede apreciar este tipo de diálogos son más cerrados y solo algunos de los estudiantes tienen acceso a la información otorgada.

5.3.5 Diálogos de control y comprobación de la actividad: durante el desarrollo de la clase se pudo constatar que en variadas ocasiones los educadores detenían una actividad o un enunciado temático para comprobar si hasta ese momento se habría entendido el contenido o el ejercicio que se había planteado. Para ello utilizan mayoritariamente preguntas cerradas, las que son respondidas por los alumnos a través de afirmaciones dicotómicas.

A continuación se presentan dos ejemplos de este tipo: clase 5 y clase 15:

Clase 5

D8:
 li 32P20: ¿ya? / ¿'tamos okey?
 Ir-i 33A?1: Sí
 Ir-c 34P21: Bien

Clase 15

D4
 li 9P7: ¿se acordaron ahora?
 Ir-i 10Variosalumnos3: ¡Sí!
 Ir-c 11P8: ¡Ya! /

En el diálogo de la clase 5 se comprueba si los estudiantes han terminado la actividad, información que es confirmada por un alumno, lo que permite que el profesional continúe con su clase. En el caso de la clase 15 se intenta constatar si los alumnos han recordado una información que se ha enseñado anteriormente, como modo de activar sus conocimientos previos; ahora son varios alumnos que confirman la información, lo que favorece que el docente continúe con un nuevo tema.

Podría pensarse que son laterales, sin embargo, por tratarse de ratificaciones propias del objetivo principal de la clase, se han considerado como un subtipo de diálogo central, en este caso de control, aunque incidentales.

5.3.6 Diálogos de organización: durante el desarrollo de la clase el profesor propone una serie de actividades que, en muchas ocasiones, requieren de una disposición especial. En estas situaciones el profesional entrega instrucciones específicas con el objeto de disponer al grupo-curso para una actividad determinada. Así se observa en el siguiente ejemplo de la clase 28:

Clase 28

D29
 li 135P89: entonces / con eso chiquillos / iniciamos nuestro trabajo / abran su sobre vean su / su tarjeta / (()) cuál les tocó / vamos a ir / pegando / (()) los recortes listo vamos a ir pegando / dibujando los factores abióticos / y colocando los rótulos que necesito si hay alguna duda / usted me / pregunta / los / monitores de cada grupo / distribuyan el trabajo vayan poniendo a lo / al medio
 Ir (8") (LOS NIÑOS TRABAJAN)

El profesor 28 entrega una serie de instrucciones acerca del uso de un material concreto, además recuerda que en esta oportunidad el curso se organizará en grupos. Gracias a esto los niños que participan de la sesión pedagógica comienzan a trabajar.

5.4 Diálogos de frecuencia de aparición según tipo de diálogo

La tabla que sigue recoge la categorización anterior y los porcentajes de estos tipos de diálogos. De este modo se logra identificar la utilización de cada intercambio en el total de las clases y, con ello, como notaremos en el apartado 6, los categorías de diálogos asociados a las clases más dinámicas.

Observemos los resultados:

Tipo de diálogo	Subclasificación	Porcentaje
Marco	Apertura	1
	Cierre	0 ⁵
	Organización-inicio	2
Laterales	Informativos/recordatorios	0
	Aclaraciones	1
	Interruptivos	3
	Intragrupales (estudiante-estudiante)	1
	Mediación conductual	6
	Aclaración ortográfica	1
	Reflexión didáctica	1
Centrales	Subordinados	40
	Coordinados	22
	De síntesis	6
	Cerrados explicativos (profesor- estudiante(s))	9
	Comprobación	5
	Organización- central	3

Tabla de frecuencia de uso se cada subtipo de diálogo

Tal como se mencionó en el capítulo de metodología (Parte tercera), este corpus se constituye por 28 videgrabaciones en las que, lamentablemente, no siempre se registró por completo el inicio o el cierre de las mismas; es por eso que los *diálogos marco* presentan una muy baja presencia. Otro factor que pudo incidir en este resultado es que las fórmulas ritualizadas de saludo y despedida solo se dan una vez en la interacción, por tanto, si las relacionamos con el total de diálogos, es de esperar que su frecuencia de uso sea menor.

⁵ Los resultados que arrojaron porcentaje 0 dan cuenta de una presencia poco significativa para el análisis; esto no quiere decir que no estén presentes.

Los *diálogos laterales*, por su parte, se presentan en un porcentaje un poco mayor. Llama la atención que la frecuencia más destacada sea la de los diálogos de *mediación conductual*, es decir, diálogos donde los profesores se concentran en controlar o corregir los comportamientos inadecuados de sus alumnos. Este ejercicio es de alta importancia para poder establecer un clima de respeto para el aprendizaje. Pero, como se analizará más adelante, marca especial diferencia entre las clases que promueven el dinamismo y las que son menos interactivas.

Otro intercambio que marca una leve diferencia con el resto de los diálogos son los *interrumpivos*, esto quiere decir que en algunas ocasiones la progresión temática de la clase se vio interferida por algún comentario anexo a la información principal.

Por último y como era de esperarse, los *diálogos centrales o cuerpo* son los que obtienen mayores porcentajes de aparición. Ello se explica porque marcan el tema de la sesión pedagógica.

Es interesante observar que por cada diálogo central existe a lo menos una explicación o profundización del concepto o actividad que el docente ha seleccionado. Es por ello que los diálogos centrales obtienen un 22% de presencia, mientras que los subordinados un 40%.

Ambas categorías concentran más del 60% de frecuencia de uso de todo el corpus. Lo anterior da cuenta de lo necesario que es establecer el objetivo de la clase con sus temáticas bien organizadas, como modo de mantener un tópico y que este vaya avanzando en relación a la dosificación de la información.

Otro diálogo que marca presencia, pero en mucho menos porcentaje (9%), es el que hemos llamado *cerrado-explicativo (profesor-estudiantes)*. Tales realizaciones se pueden explicar a partir de las actividades que los educadores solicitan durante la clase, es decir, a medida que los alumnos desarrollan ejercicios van surgiendo una serie de dudas que son planteadas directamente al profesional, o bien, el docente monitorea la ejecución del trabajo para ir corroborando o corrigiendo el cumplimiento de la misma.

Le siguen porcentualmente los diálogos de *síntesis* con un 6%. En ellos se busca cerrar un tema reiterando de manera resumida la información. Esta recapitulación se realiza, mayoritariamente, de manera conjunta, es decir, el profesor plantea preguntas a sus estudiantes para ir chequeando que hayan entendido lo medular de la clase.

Los diálogos de *comprobación-control* solo son utilizados en un 5%. Básicamente, en ellos el profesional busca ratificar de manera concisa y breve si ha quedado clara una información determinada.

Por último, se aprecia la presencia de algunos diálogos de *organización central*, en los que el profesor dispone a sus estudiantes para la ejecución de una actividad. Su bajo porcentaje nos indica que en pocas ocasiones (3%) los profesionales se ven en la necesidad de ordenar la sala, reagrupar alumnos, solicitar la revisión de material concreto, entre otros.

En síntesis, a partir del análisis de las diferentes interacciones entre profesores y alumnos que constituyen nuestro corpus, hemos realizado una propuesta de categorización de los tipos de diálogos, basándonos en relaciones funcionales, semánticas o instrumentales que conforman una interacción en la clase y hemos anotado su frecuencia. Con ello se pretende, a continuación, identificar las diferencias que pudiesen darse entre los grupos de clases con alto y bajo dinamismo en el uso de estos tipos de diálogos y, por tanto, entregar nuevas herramientas lingüísticas para que los profesores puedan lograr mayor interacción en sus aulas.

6 Análisis comparativo de diálogos:

Tal como se ha dicho anteriormente, esta investigación busca identificar estrategias lingüísticas exitosas que fomenten el dinamismo en el aula, por tanto, se hace imperante analizar las diferencias y similitudes que se observan en los grupos de clase organizados y distinguidos en este corpus, a saber: diálogos y turnos altos, turnos altos y diálogos moderados, diálogos altos y turnos moderados y diálogos y turnos bajos.

Para esto se elaboró una tabla comparativa entre las cuatro agrupaciones.

Tipo de diálogo	Subtipo	D/T Altos	T. altos/ D. moderados	D. altos / T. moderados	D./T. Bajos
Diálogos Marco	Apertura	1	1	2	1
	Cierre	0	0	1	0
	Organización-inicio	2	1	1	2
Diálogos laterales	Informativos/ recordatorios	0	0	0	1
	Aclaraciones	1	0	0	1
	Interruptivos	1	6	2	4

	Intragrupales (estudiante-estudiante)	0	3	0	1
	Mediación conductual	3	4	4	11
	Aclaración ortográfica	1	1	0	0
	Reflexión didáctica	1	1	1	0
Diálogos centrales	Subordinados	51	33	50	24
	Coordinados	22	23	18	23
	De síntesis	3	13	5	2
	Intragrupales (profesor-estudiantes)	4	8	5	20
	Comprobación	5	3	7	4
	Organización- central	3	2	4	4

Tabla comparativa presencia de uso de diálogo en los grupos del corpus

6.1 Diálogos marco:

La tabla muestra que no existen mayores diferencias entre los cuatro grupos de clase. Lo único destacable sería el caso de los diálogos de *apertura* donde el grupo de la clase de *diálogos altos/turnos moderados* presenta un punto de frecuencia mayor que el resto, sin embargo, es necesario reiterar que, dado que las grabaciones no siempre registraban los inicios o cierres de las sesiones pedagógicas, los resultados no pueden constituir un patrón.

6.2 Diálogos laterales:

En la tabla se constata que, en el caso de estos diálogos laterales, existen dos categorías que presentan interesantes diferencias: los *interrruptivos* y los de *mediación conductual*. En el grupo de clases de *alto dinamismo* y en el de *diálogos altos-turnos moderados* se observa una baja presencia de interrupciones (1% y 2% respectivamente), es decir, de interacciones donde algunos de los participantes se salgan del tema central de la clase, frente a la mayor presencia de estos diálogos interruptivos en las las sesiones pedagógicas de *turnos altos- diálogos moderados* (6%) y en las *turnos bajos-diálogos bajos* (4%).

Una posible explicación de esta diferencia se da por el nivel de interés que presentan los estudiantes, al parecer estos últimos están desmotivados y se distraen con mayor facilidad.

La clase 18 pertenece a turnos altos- diálogos bajos. Observemos el ejemplo:

D8

- li 36P19: Acuérdense / acá lo vamos a hacer
- Ir-i 37Apa1: ¿Uno de veintinueve y diecinueve?
- Ir-i 38Age1: Ciento setenta y cinco
- Ir-i 39P20: ¿Ah?
- Ir-i 40A?2: Ciento setenta y cinco
- Ir-i 41P21: (ANOTA EN LA PIZARRA) Ciento setenta y cinco
- Ir-i 42Ara1: Raya
- Ir-i 43Aca2: Sesenta y cinco
- Ir-i 44Aed1: Sesenta y cinco / erre
- Ir-i 45P22: Ya
- Ir-i 46Aak1: Y ochenta y dos te
- Ir-i 47A?1: Y ochenta y dos te
- Ir-c 48P23: Este es la codificación que yo estoy averiguando por Internet / ¿ya?

D9

- li **49Acl2: Tío ¿usted no tiene un cuaderno que me preste?**
- Ir-i **50P24: (()) ¿Pero me puede esperar un minuto?**
- Ir-c **51A?1: Ya**

D10

- li 52P22: Mire / ¿qué letra sale ahí?
- Ir-i 53Aej2: Un radio
- Ir-i 54P23: El radio / ¿ya? // justamente / estuve averiguando qué esta este número que estaba aquí / el primero / corresponde a el grosor / al grosor que tiene el neumático
- Ir-i 55Ama1: El ancho
- Ir-i 56P24: El ancho / ya / ciento setenta y cinco milímetros / quiere decir diecisiete como cinco centímetros de ancho / ya / del neumático / sesenta y cinco corresponde al porcentaje que existe en la relación entre la llanta y la altura que tiene el neumático / ¿ya? / está a razón de sesenta y cinco por ciento / y este corresponde a / este corresponde al diámetro que tiene este neumático / pero expresado no en centímetros sino en pulgadas / catorce pulgadas / la otra tiene que ver con una codificación de cuál es la velocidad máxima con la que puede
- Ir-i 67Ari2: Andar la rueda
- Ir-i 58P25: Sí / esta es una codificación te / unos ciento ochenta / ciento cincuenta kilómetros máximo lo que / ¿ya? / pero no interesa / para nuestro efecto de nuestro estudio / (()) estudiando ehh la corona / justamente el radio es de catorce pulgadas / (MOSTRANDO EN UN CUADERNO) pero de aquí / ¿ya? / y nosotros medimos desde el centro / hasta la base donde estaba apoyado el neumático / ¿ya? / catorce pulgadas / ¿a cuánto equivale una pulgada aproximadamente? // ¿se acuerdan de eso?
- Ir-i 59A?1: ¿Trece coma catorce?
- Ir-c 60P26: No / ese es pi //

En el diálogo 9 existe un abrupto cambio temático. El profesor ha estado trabajando el desarrollo de un ejercicio en conjunto con los alumnos, sin embargo, el diálogo 9 rompe con la secuencia descriptiva: un alumno solicita un cuaderno. Ante esto, el docente opta por responder el requerimiento y volver en el diálogo 10 a su tema central.

Por otro lado, en las clases de bajo dinamismo, en este caso la número 7, observamos ejemplos similares:

D2

- li 10P4: Ya chicos quiero empezar luego/ por favor/// anoten el título y la fecha del día// de hoy diecinueve del cinco anoten el título hoy día como les anuncié// vamos a comenzar con la unidad número dos //la semana pasada nosotros tuvimos prueba de la unidad número uno/// vamos a hacer un análisis de la/de la prueba mañana cuando yo la entregue// ¿ya? y por hoy día vamos a

empezar con la introducción a la unidad dos// la unidad como dice aquí (HACE REFERENCIA A LA DIAPOSITIVA PROYECTADA) se llama// reflexiono sobre los mensajes de los medios de comunicación /es decir/ nosotros vamos a empezar a analizar qué /tipos de mensajes nos entregan los medios de comunicación/ y a qué van enfocados// si van enfocados/ hacia nosotros/ hacia la información o si van enfocados hacia convencernos de algo ¿ya? (3') ¿estamos listos?

Ir-i 11Ado1: [Sí

Ir-i 12Avc1: No]

Ir-i 13Ajl1: Sí

Ir-i 14Ais1: No

Ir-c 15P5: Entonces repito el título de la unidad/ para la gente que está allá// (SE DIRIGE A UN ALUMNOS) Cristian// lo estamos esperando (15') María Paz (4')// (LEYENDO DIAPOSITIVA) El título de la unidad es/ reflexiono sobre los mensajes de los medios de comunicación// ¿ya?// y para reflexionar/vamos a ver qué necesitamos o qué deberíamos aprender en esta unidad// esto no es necesario que lo escriban/ solamente vamos a poner atención acá adelante// sobre cuáles son los aprendizajes esperados /que nosotros/// esperamos/ valga la redundancia/ lograr con ustedes al final de esta unidad/// primero que todo manifiesto las opiniones a partir de los contenidos de los mensajes de medios de comunicación/ es decir/ que ustedes se enfrentan a un texto entregado por los medio de comunicación y van a ser capaces// de opinar// sobre ese texto ¿ya?/// segundo aprendizaje que esperamos que tengan en esta unidad/ construyen el sentido global de los textos de los de los medios de comunicación/ es decir/ ustedes van a ser capaces// de poder INFORMAR sobre el contenido de un texto entregado por los medios de comunicación //ya sea una portada/ una noticia/ una entrevista// van a ser capaces de decir sobre qué se trata ese texto construyendo su sentido global/ extrayendo las ideas principales ¿ya?/// tercer aprendizaje/ reconocen los hechos claves la relación texto- imágenes/ ideas y puntos de vista para la construcción de textos/ es decir/ el tercer aprendizaje ustedes van a poder // ser capaces /de encontrar hechos claves/ ideas principales/ relación entre textos e imágenes que es lo que nos vamos a enfocar hoy día// porque vamos a trabajar con la publicidad/// ideas que se transmiten a través de los mensajes y puntos de vistas// ¿ya? en la unidad anterior nosotros estuvimos viendo la diferencia// entre hecho y opinión/ por lo tanto/ en esta unidad nosotros vamos a tener que al aplicar eso / y aprender a dar puntos de vistas y opiniones// sobre los mensajes que entregan los medios de comunicación (TOCAN LA PUERTA)

D3

li 16A?1: Profe

Ir 17P6: Ehh ¿Javier? (SE DIRIGE A LA PUERTA Y SALE DE LA SALA) (17')

Ir Aptu1: Profe// me duele la guata (34'')

D4

li 18P7: (CONTINÚA LEYENDO LA DIAPOSITIVA) (()) tres aprendizajes más que se esperan dentro de esta unidad es reflexionar sobre los efectos de los mensajes de los medios de comunicación/ es decir/ cómo no afectan en nuestra vida diaria/// junto con eso/ producir textos /que muestren una postura personal frente a temas planteados o producir textos que sean// textos que nosotros encontremos en los medios de comunicación// y finalmente producir textos publicitarios/ como les decía como los que vamos a ver hoy/ que comuniquen una postura personal frente a un tema de interés/ es decir/ básicamente acá ustedes/ lo que nosotros esperamos que logren/ es que sean capaces de //expresarse SOBRE lo que// se encuentra en los medios de comunicación y capaz de expresarse sobre su propia opinión en relación a temas de interés social (5') entonces vamos a comenzar con lo que nos convoca hoy día/ que es la publicidad// yo les dije que nosotros vamos a empezar a trabajar con lo que tiene que ver con la relación a texto e imagen vista en los objetivos y también con/ la producción de textos publicitarios ¿ya? Y el análisis //de textos publicitarios/ a qué nos llevan, qué nos inspiran/ cuál es la crítica que le podemos hacer a la publicidad// Cuando hablamos de publicidad //vamos a hablar de dos elementos importantes// vamos a hablar de la publicidad como técnica comercial y también como actividad cultural//qué redeci// qué nos referimos/ perdón/ cuando decimos una técnica comercial

Ir-i 19A?1: Es cuando venden

Ir-i 20Asf1: Cuando promocionan un ehhh un objeto

Ir-i 21Afe1: Un producto

Ir-c 22P8: Cuando promocionan a un objeto y un producto ¿cierto?// es una técnica comercial desde la perspectiva que nos ofrece productos y servicios// por ejemplo /// nos ofrece productos y servicios/ a través de la publicidad/ nosotros nos enteramos qué hay en el mercado disponible para nosotros y qué de acuerdo a nuestras necesidades nos puede ser útil para satisfacer/// y también es una actividad cultural// ¿A qué se podrá referir este punto? (4') ¿Cómo la publicidad podría ser una actividad cultural? ¿De qué manera podría estar inserta la publicidad en una actividad cultural? Y no estamos hablando solamente de cultura de tipo cultura elevada de nivel

(())/ sino que/ de la cultura desde la perspectiva de todo lo que nos rodea// de nuestra interacción como sociedad//
 l(r) Aang1: (())

En el fragmento anterior el profesional está comenzando su sesión pedagógica en el diálogo 2, leyendo desde una diapositiva con los objetivos y contenidos que se trabajarán. Sin embargo, ocurren dos sucesos que marcan la interrupción: alguien golpea la puerta (externo) y un alumno informa de que está con un fuerte dolor estomacal (interno). A diferencia del ejemplo anterior, el profesor no se detiene, no responde a tales sucesos y continúa leyendo su diapositiva en el diálogo 10.

Otra subcategoría de intercambio que marca una importante diferencia es el de *mediación conductual*. Se constata que las clases categorizadas como menos dinámicas presentan una alta frecuencia de uso de las mismas, con un 11%. Esto nos indica que los profesionales, en este tipo de clases, buscan constantemente modificar ciertos comportamientos en sus estudiantes.

En la clase 8, perteneciente a las clases de bajo dinamismo se aprecian dos mediaciones conductuales seguidas:

D31

li 133P83: Shhh/ a ver// bajemos el volumen chiquillas// ¿la Isa está?
 lr-i 134A?1: No
 lr-c 135P84: Chiquillas// hay mucha conversación en la sala (1':22'') Sh Sh Sh

D32

li 135P85: ¿Qué pasó acá? ¿a ver?// A ver que yo sepa ustedes son personas que viven en sociedad ¿cierto? y cuando yo vivo en sociedad /tengo que aprender a convivir con el resto// no es yo tengo un problema contigo y entonces sepaaro el grupo// la idea de trabajar en grupo por eso se hace siempre para que ustedes aprendan a estar en grupo/// esa es la idea del trabajo en grupo/ si tengo un problema con ella entonces lo converso ¿sí? Separar el grupo por ningún motivo hay que/// solucionaaar los conflictos
 l(r-i) 136A?1:(())
 lr-i 137P86: No// acá hay un grupo de a cinco
 l(r-i) 138A?2: (())
 lr-c 139P87: Mi amor si no importa lo que dijo lo que me dijiste la idea es que están trabajando en grupo y si trabajan en grupo trabajan todas juntas // después de la clase vamos a tener una conversación del tema ¿ya?

En ambas ocasiones el profesor busca que los estudiantes mantengan silencio y que trabajen de manera concentrada. Esta situación se repite en otras clases de la misma categoría. Dos posibles explicaciones de esta situación, y que se coinciden con la baja participación, serían que los profesionales buscan, por un lado, una sesión pedagógica donde pueda mantener el control del contenido y, por otro, que los estudiantes manifiestan su aburrimiento por la pasividad en la clase.

Por último, se quisiera mencionar un tercer subtipo de diálogo que da cuenta de una situación menos significativa, pero particularmente interesante: *la reflexión didáctica*.

En el cuadro se observa una diferencia en las clases de bajo dinamismo, es decir, los profesionales de este segmento realizan pocas o nulas preguntas que favorezcan a la metacognición de los aprendizajes. Esta situación nos demuestra que hay poca interiorización del conocimiento, es decir, el modelo de enseñanza es más academicista, el docente es el protagonista de la clase y el alumno es un receptor pasivo de los dominios conceptuales.

6.3 Diálogos centrales:

En esta agrupación se encuentran los porcentajes más altos de frecuencia de uso, lo que se explica por la importancia que tienen estos para lograr el objetivo de la sesión pedagógica.

Ahora bien, si observamos la subcategoría de interacciones *coordinadas* nos hallamos con que tres de los cuatro grupos de clases poseen porcentajes similares, y uno de ellos *diálogos altos-turnos moderados*, obtiene una presencia menor.

Los diálogos *coordinados* organizan las temáticas centrales de la clase y marcan la dosificación de la información organizada, mayoritariamente, de manera deductiva. Es por esto que llama la atención que las clases de la tercera columna presentan diferencias entre cuatro a cinco por ciento de utilización. Lo anterior nos demuestra que los profesores de estas clases mantienen el tópico en periodos más extensos y profundizan en los mismos.

Ahora bien, es necesario asociar este tipo de diálogos con la siguiente categoría: *subordinados*, ya que estos últimos dependen de los primeros y dan cuenta del nivel de análisis que tiene cada nueva idea o concepto.

En los diálogos *subordinados* observamos una significativa diferencia entre las cuatro agrupaciones de clases, incluso el grupo más dinámico casi duplica la frecuencia de uso del grupo menos interactivo.

Pero antes de concentrarnos en dicho contraste, se hace necesario volver al análisis de las clases agrupadas como diálogos altos-turnos moderados. Anteriormente se mencionó que este segmento presentaba una diferencia a la hora de elaborar interacciones

coordinadas. Ahora bien, si asociamos esta información con el alto porcentaje de diálogos subordinados (50%), se corrobora que este grupo de docentes se detienen más en cada tema o subtema de los contenidos de la clases, es decir, la progresión temática es pausada y se busca establecer con mucha claridad los conceptos que se enseñan. Observemos lo que sucede en el ejemplo de la clase 27:

Clase 27

D54

- li 217P151: Ya / a ver / listos / van a dejar el lápiz al lado / oye / el lápiz al lado / vamos a / revisar inmediatamente rápidamente la guía / ¿ya? / rápidamente / escuchemos / dice/ la primera imagen / ¿cuál era?
 Ir-i 218Variosalumnos68: Los glóbulos rojos
 Ir-c 219P152: Ya / las características /

D55

- li 219P153: ¿cómo es? / acá podemos verla
 I(r-i) 220Variosalumnos69: (())
 Ir-c 221P154: Rojo /

D56

- li 221P155: ¿Tiene una hendidura? / ¿dónde? / al lado / ¿en qué parte?
 Ir-i 222Variosalumnos70: Al medio
 Ir-c 223P156: Al medio / ya /

D57

- li 223P157: Función / ¿qué transporta?
 Ir-i 224Variosalumnos71: Eritrocitos
 Ir-i 225P158: (()) ¿Qué saca / de las células?
 Ir-i 226Variosalumnos72: Ce o dos
 Ir-i 227P159: Dióxido de→
 Ir-i 228Variosalumnos73: [Carbono
 Ir-c 229P160: Carbono] / ya / ¡shh! /

D58

- li 229P161: Dos / ¿qué figura era?
 Ir-i 230Variosalumnos74: Glóbulos blancos
 Ir-c 231P162: Blancos / que se parece mucho a la figura / ya /

D59

- li 231P163: características / ¿qué color tiene?
 Ir-i 232Variosalumnos75: Blanco
 Ir-c 233P164: Blanco /

D60

- li 233P165: ¿y qué forma?
 Ir-i 234Variosalumnos76: Circular
 Ir-c 235P166: (()) Ya / muy bien /

El diálogo 54 forma parte de una nueva actividad: la revisión de una guía; en consecuencia, el docente plantea a partir de una diálogo coordinado que comenzará el análisis de la misma. Los diálogos 55, 56, 57, 58 y 60 son subordinados de 54, puesto que los estudiantes entregan antecedentes que fueron elaborando en el desarrollo del

ejercicio. En este ejemplo se muestra que por un diálogo coordinado se desarrollan cinco subordinados y, con ello, se corrobora el hecho de que el docente profundiza en un concepto o en una actividad determinada.

Por otro lado, otro grupo de clases analizadas que presenta una alta frecuencia de interacciones subordinadas son las de alto dinamismo. Los profesionales utilizan como estrategia discursiva las explicaciones de los temas o actividades presentados durante la clase. Tal como se constata a continuación en la interacción en la clase 15.

Clase 15

D74

- li 475P247: y por último / vamos a ver
- lr-i A?1: ¡Yo!
- lr-i 475P247: ¿Cómo somos? / escoge las imágenes que más te representen
- lr-i 476Avt3: Yo
- lr-i 477P248: Ya / Daniel / ¿cómo es? / Daniel es como un rayo / vamos a ver
- lr-i 478Ad3: Enojón
- lr-i 479P249: Daniel es como un rayo (3") (())

D75

- li 479P250: Esperanza
- lr-i 580Ae3: El sol
- lr-i 581P252: Es como un sol la Esperanza / a ver / eso quiere decir que es muy alegre / Fabián
- lr-i 582A?1: ¡Yo tío / yo!
- lr-i 583P253: ¿Cómo es Fabián?
- lr-i 584Af8: Eh
- lr-i A!2: ¡Tío / yo soy la hormiga! // ¡Tío yo soy la hormiga!
- lr-i 584Af8: Como / una nube
- lr-c 585P254: Como una nube / a ver / vamos a ver como una nube eso quiere decir que Fabián es pesimista (MUCHOS GRITAN YO)

D76

- li 585P255: Isis / Isis / Isis es como el arcoiris / a ver / (())
- lr Aax1: ¡Yo tío / yo tío!
- lr A?1: ¡Yo tío!
- lr-i 586P256: A ver / como quiere decir / ¿cómo es la Isis? / como un
- lr-i 587Ame1: Optimis
- lr-c 588P257: Es optimista como un arcoiris /

D77

- li 588P258: y por último / por último David
- lr-i 589Ada7: Ehh / la hormiga
- lr-c 590P259: La hormiga / David es como la hormiga es muy trabajador este David / es como la hormiga / no si no queda ninguno más /

D78

- li 590P260: ¿queda? ¿Alguno o no?
- lr-i 591A?1: ¡Sí queda la última!
- lr-i 592P261: La gota / ¿cómo es la Nicole?
- lr-i 593An5: (()) La gotita
- lr-i 594P262: La Nicole es como las gotitas / a ver / es muy
- lr-i 595Variosalumnos45: Melancólico
- lr-c 596P263: Melancólica la Nicole / la la Nicole es muy melancólica /

El profesor plantea una actividad en el diálogo 74 y esta es desarrollada en 75, 76, 77 y 78. En este ejemplo se promueve la participación con el fin de descubrir si el objetivo se ha logrado.

En ambos grupos de clases se aprecia la preocupación de los profesionales por promocionar aprendizajes significativos, donde la calidad de la información con su respectiva comprensión esté por sobre la cantidad de antecedentes entregados.

Por otro lado, al observar las clases menos dinámicas se constata que el profesional opta por avanzar en los contenidos de la clase por sobre la profundización de los mismos;

Clase 7

D17

- li 70P36: Seguimos avanzando/// todavía no tenemos colores ¿cierto? todavía no tenemos colores /shhh/ pero tenemos imágenes como alguien dijo por ahí// ahora/ cuando nosotros empezamos// a analizar mensajes de los medios de comunicación //pasamos lo que eran los estereotipos ¿alguien se acuerda lo que era un estereotipo?
- Ir-i 71A?1: Una imagen ideal.
- Ir-c 72P37: Imagen ideal ¡muy bien Elizabeth!/// los estereotipos tienen que ver con imágenes sociales /shhh(4'') sobre lo que se debe ser ¿ya? //

D18

- li 72P38: ¿Dónde/ ustedes creen que podemos tener un estereotipo acá?/// repito lo que nos dijo //Elizabeth un estereotipo es una imagen social sobre lo que nosotros debíamos ser. ¿Dónde tenemos un estereotipo acá?
- Ir-i 73A?1: La mujer haciendo aseo.
- Ir-c 74P39: La mujer que está haciendo el aseo// la mujer que está aspirando ¿cierto? acá nosotros tenemos un estereotipo de que solamente es la mujer la que se ocupa de las labores de la casa y que por lo tanto solamente ella/ solamente ella va a estar dirigido junto en este afiche /// en este caso promocionando una aspiradora ¿ya? (5'') era la aspiradora de la época(5') (RISAS)//

El diálogo 17 marca un cambio temático, que prosigue con una pregunta de verificación en el diálogo subordinado 18, sin embargo, no continúa indagando acerca del tema, cambiándolo en el siguiente diálogo.

Este tipo de acciones verbales comprueban que estas clases se ligan al modelo academicista, puesto que es el profesional de la educación quien controla y gestiona el contenido, dejando en segundo plano la co-construcción con sus estudiantes.

Otra subcategoría que plantea diferencias sustantivas en frecuencia de uso son las *cerradas explicativas (profesor-estudiante o varios estudiantes)*. Este tipo de interacción es utilizada mayoritariamente cuando el profesional ha solicitado el desarrollo de una actividad y, en la ejecución de la misma, monitorea el trabajo, recorriendo los grupos y respondiendo dudas y consultas que solo son oídas por uno o por unos pocos alumnos.

Las clases con alto dinamismo presentan un bajo porcentaje en el empleo de esta subcategoría. Ello se debe a que los profesionales optan por responder de manera masiva, es decir, a todo el curso, las preguntas que van surgiendo:

Clase 25

D66

- li 327P214: Ahora/ eh ya / vimos algunos ejemplos / y ahora dice vamos a jugar con unas preguntas / que tengo una cajita aquí con tarjetas / y vamos a responder para evaluar y terminar esta clase / vamos a evaluarla de dos formas / primero con preguntas de tarjetas y finalmente con una hojita de una autoevaluación / ustedes se van a / autoevaluar / o sea van a responder en una hojita aquí / (()) aprendieron hoy día / si algo aprendimos de lo que hicimos / ¿aprendieron algo o no?
- Ir-i 328Variosalumnos37: Sí
- Ir-c 329P215: Sí po / si no me voy pa' la casa no más po/ ya / entonces dice / a sacar tarjetitas y a responder alzando la mano / quién acierta saca una nueva tarjeta y formula la pregunta / vamos todos a participar

D67

- li 329P216: Bryan / usted va a partir (5") Bryan / venga para acá/ ¡ay! que no sea flojo (RISAS) / vamos //
- Ir-i (EL NIÑO SE PARA SIN GANAS)
- Ir-i 330P217: ¡vamos! / es mi dormiloncito de la sala / de la clase/ (()) hacerlo despertar / porque será que no viene nunca a clases // ¡acá po! / ya / fuerte / para que lo lea / el compañero que sabe la respuesta levanta la mano
- Ir-i 331Ab10: Sólido a líquido
- Ir-i 332P218: Usted elíjame a uno / usted elija que compañero quiere que le responda // haga de profesor hoy día/ pero rápido sí po'
- Ir-i (EL NIÑO SEÑALA A UNA COMPAÑERA)
- Ir-i 333P219: Magdalena / a ver / déjeme ver (LE QUITA LA TARJETA AL ALUMNO) / de sólido a líquido / o sea está en sólido y se convierte en líquido / ¿eso se llama?
- Ir-i 334Ama7: Fu / ¿Fusión?
- Ir-c 335P220: Fusión (LEVES RISAS) / asiento / (()) / muy bien

D68

- li 335P221: Rápido / rápido / rápido
- Ir-i (A LA NIÑA SACA OTRA TARJETA)
- Ir A?1: ¡Elíjeme!
- Ir-i 336Ama8: Gaseoso a líquido
- Ir-i 337P222: Elija usted / no pero que ya salió ya // (()) tiene que responder bien para que salga
- Ir-i 338Aa5: De gaseoso a líquido se llama con / condensación
- Ir-c 339P223: Condensación / muy bien

D69

- li 339P224: Venga para acá (4")
- Ir-i (LA NIÑA SALE A BUSCAR OTRA TARJETA)
- Ir-i 340Aa6: Cubo de hielo
- Ir-i 341P225: Usted elige / usted es la profesora ahora / usted elige al alumno / cualquiera
- Ir-i 342Aa7: (()) ¿El Luis?
- Ir-i 343Aa9: Solidificación
- Ir-c 344P226: Cubo de hielo / solidificación

D70

- li 344P227: Venga pue mi compadre / rapidito pase por el ladito (()) (4")
- Ir-i 345Aa10: Líquido a sólido (4")
- Ir-i 346P228: De líquido a sólido
- Ir-i 347A?1: ¿Evaporación?
- Ir-i 348P229: Líquido a sólido / (())
- Ir-i 349Ar8: Solidificación
- Ir-c 350P230: Ahí sí / Raquel

En este fragmento, el docente desarrolla un actividad en la que los protagonistas son los alumnos y ellos plantean preguntas para verificar si los contenidos han sido interiorizados correctamente.

Por otra parte, en el grupo de clases menos dinámicas se aprecia un alto porcentaje de frecuencia de empleo de diálogos intragrupal, cinco veces más alto que en el segmento dinámico. El siguiente ejemplo de la clase 6 da cuenta de este fenómeno:

Clase 6

D34

li 158A?1: Tía / venga po
 lr 159P84: ¿Terminó? (6") Busque (8")

D35

li 159P85: Un minuto
 l(r-i) 160A?1: (())
 lr-i 161P86: Nooo (()) / cierre la ventanita
 lr (8") (EL JOVEN CIERRA LA VENTANA)
 lr 162P87: (()) en hacer la letra más grande / para yo revisarles la tarea // ¿qué palabra busca usted? / a ver / cómo ninguna / sabe lo que significa / por ejemplo // sombrío / sombríos // ¿entonces por qué no la ha buscado? Vocabulario / sombrío / voy al tiro chicos / ¡shh! / a ver / bajamos el volumen (()) /

D36

li 162P88: ¿ah?
 lr-i 163A?1: (SE ACERCA A LA PROFESORA A PEDIRLE ALGO) (())
 lr-c 164P89: Allá lo tiene debajo de la mesa la / (())

D37

li 164P90: ¿Y a dónde puso vocabulario? / y la palabra es sombríos con tilde en la i // vocabulario / con ve corta / vocabulario (7") Sombríos / aquí está (5") No se te vaya a perder la página // (SE VA)
 lr (ALUMNO EJECUTA)

D38

li 165P91: ¡shhh! ¿Quién más me llamaba?
 lr-i 166Acl1: La Jocelyn
 lr-i 167Aflx1: Tía
 lr-i 168P92: ¿Qué quiere usted?
 lr-i 169Afl01: Tía
 lr-i 170P93: (()) (6") (TRABAJAN Y CONVERSAN) ¿Qué va a buscar usted?
 lr-c 171Agbr1: Vocabulario

En este fragmento el profesor se pasea por diversos grupos ayudando a sus alumnos a desarrollar la actividad planteada: buscar palabras en el diccionario. La metodología de esta sesión pedagógica busca que los estudiantes logren ser autónomos en una actividad específica; sin embargo, se aprecia que o bien las instrucciones no fueron claras o bien que los alumnos, acostumbrados a la guía del docente, requerían de un acompañamiento más directo.

Los resultados anteriores muestran interesantes diferencias entre las clases más dinámicas y las menos interactivas. En las clases de bajos turnos y bajos diálogos la progresión temática presenta más interrupciones y una alta frecuencia de mediación conductual, menos reflexión pedagógica. A su vez, existe poca profundización

conceptual, como señala la menor frecuencia de diálogos subordinados y la gran cantidad de interacciones *cerradas explicativas* en las que aparecen diálogos que no son escuchados por todos los participantes.

En cambio, en las clases de turnos y diálogos altos hay menos interrupciones y, en consecuencia, menor pérdida de la progresión temática; hay una baja mediación conductual y una gran cantidad de diálogos subordinados donde los profesionales se detienen en una temática específica. Y, asimismo, se dan pocos diálogos intragrupal, es decir, interacciones donde el docente se acerca a un alumno o a varios de ellos para aclarar dudas.

Estos resultados se condicen con los dos modelos educativos presentados en la Tercera parte de Marco teórico apartado 1.4.2. El primero de ellos, el academicismo, da cuenta de clases donde el protagonista es el docente y el alumno se presenta como un interlocutor pasivo, por lo tanto, sus aportes no son considerados en la progresión temática. Y el modelo constructivista, donde la gestión del conocimiento es manejada en conjunto entre los docentes y los alumnos.

Por consiguiente, podemos constatar que el grupo de clases con menos diálogos e intervenciones-turnos están más cercanas al modelo academicista, puesto que el docente prioriza avanzar en los contenidos con diálogos coordinados y con una mediación conductual donde prime el silencio como fórmula para promover el desarrollo temático. Por el contrario, las clases más dinámicas priorizan la comprensión de los conceptos que se presentan en la sesión pedagógica a partir de diálogos subordinados donde se permita la profundización de los mismos, de ahí que estén ligadas al modelo constructivista.

II Discusión de resultados

Esta investigación buscó detectar las particularidades de la interacción en aula, con el fin de identificar las estrategias lingüísticas exitosas que ejecutan docentes y alumnos para la co-construcción de aprendizajes en el sistema educacional chileno. Es por esto que, una vez analizados los datos obtenidos a partir de nuestra propuesta, se hace necesario discutir acerca de los aciertos de estas estrategias.

Para esto solo nos centraremos en dos de los cuatro grupos de clases observados: clases con turnos y diálogos altos y clases con turnos y diálogos bajos. Esta decisión es tomada

debido a que son estos dos extremos los que dan cuenta de estrategias discursivas que distinguen con mayor claridad una clase dinámica de otra con tendencia a monólogo mitigado.

1 Intervenciones

Intervención	Intervenciones/turno altos		Intervenciones/turno bajos	
	Profesor	Alumnos	Profesor	Alumnos
Iniciativas				
Pregunta grupal	25		19	
Pregunta personalizada	16	5	14	11
Solicitud individual	12	5	11	7
Explicación	3		12	
Reactivas				
Respuesta informativa	1	30	5	12
Respuesta de afirmación o negación		12		29
Aceptación o rechazo de solicitud		3		5
Reactivas de cierre				
Evaluación positiva	7		4	
Confirmación-eco	10		5	
Confirmación explicativa	5		10	

Tabla de resumen con las diferencias más significativas

1.1 Clases con intervenciones-turno alto y diálogos altos

Los participantes de este tipo de clases promueven la co-construcción de los contenidos, es decir, la gestión del conocimiento se desarrolla de manera conjunta. Bajo este parámetro los estudiantes presentan un rol activo con un enfoque natural, desde la teoría de Richard y Rodgers (1986). Esto quiere decir que el alumno ejerce un control mayor en la producción de contenidos.

Lo anterior se ve reflejado en el tipo de intervención reactiva donde predominan las intervenciones informativas con un 30%. Es decir, los alumnos aportan de manera significativa con antecedentes nuevos a la clase referencias que no ha mencionado el profesor y, con ello, construye de manera conjunta nuevos contenidos o actividades para el desarrollo de la clase.

Ahora bien, para que esto pueda llevarse a cabo se hace necesario que el profesional de la educación formule preguntas personalizadas o grupales, de manera que deje espacios abiertos para que los alumnos puedan participar.

Estas características se adscriben al modelo constructivista que se promueve actualmente en Chile. En dicho método, según Alcaráz, Mateo y Yus (2007), el docente debe velar por fomentar, redirigir y reformular preguntas para lograr el éxito en una clase, de manera de motivar la participación de los alumnos. Gracias a este proceso se permite dosificar la densidad informativa, es decir, desarrollar, según el ritmo de comprensión de los estudiantes, los contenidos, conceptos o actividades que se esperan para la clase.

Los resultados también constatan que el profesional de la educación, que tiende a una clase más dinámica, evita producir explicaciones informativas en cualquiera de las intervenciones que realiza, es decir, el porcentaje de uso de intervenciones iniciativas explicativas es bajo (4%), lo mismo que en las reactivas informativas o las reactivas-cierre de confirmación explicativa. Esto se produce justamente porque el docente es quien libera la gestión del conocimiento hacia los alumnos, es decir, dirige sus preguntas de manera estratégica para que sean los estudiantes quienes entreguen los antecedentes de la clase.

Es por esto que utiliza con mayor frecuencia las intervenciones reactivas-cierre de confirmación-eco, de manera de confirmar lo dicho por los alumnos y no agregar información nueva que pueda interferir en los aportes de los estudiantes. Así como también los docentes buscan cerrar los diálogos con evaluaciones positivas de sus estudiantes y con ello aumentar los aportes de los alumnos, los cuales se sienten así valorados por el profesional, es decir, la persona de mayor jerarquía social.

Por lo tanto, no llama la atención que los jóvenes participantes de la sesión pedagógica presenten un porcentaje bajo en la elaboración de preguntas dirigidas al profesor, ya que al ser ellos quienes desarrollan los contenidos, no requieren mayores aclaraciones informativas.

A partir de lo anterior se comprueba que un profesor que desarrolla sesiones más dinámicas limita la extensión de sus enunciados a tan solo 13 palabras, en promedio por turno y, con ello, le traspasa la gestión del conocimiento a los estudiantes quienes se transforman en agentes activos de su propio aprendizaje. En relación a los tipos de

intervenciones se observa que los docentes elaboran preguntas grupales y personalizadas, hacen uso con menor frecuencia de intervenciones explicativas, fomentan las evaluaciones positivas y tienden a cerrar confirmando de manera exacta lo que han dicho sus estudiantes; los alumnos, por su parte, realizan menos preguntas dirigidas al docente, elaboran gran cantidad de intervenciones de respuesta informativa y, por ende, hacen un menor uso de afirmaciones o negaciones.

1.2 Clases con intervenciones-turno bajo y diálogos bajos

Este tipo de clases se acerca más al modelo academicista de la enseñanza, es decir, el protagonista del conocimiento es el docente (magistrocentrismo) y será él quien se encargue de entregar los antecedentes propuestos para la clase. Existe, también, presencia de enciclopedismo, es decir, uso de textos que apoyan la información, tales como diapositivas, textos escolares o guías de trabajo. Con todo lo anterior se observa la presencia de un estudiante ligado a la sugestopedia (Richard y Rodgers, 1986), es decir, personas pasivas que no ejercen control sobre el contenido.

Las características antes descritas se ven reflejadas en los tipos de intervenciones que se realizan durante las sesiones pedagógicas.

Si bien los porcentaje de uso de las intervenciones iniciativas de preguntas grupales (19%) y personalizadas (14%) no presentan una gran diferencia con el grupo de clase más dinámicas, las reacciones que provocan son radicalmente diferentes. Se aprecia que los estudiantes tienden a responder de manera monosilábica, es decir, afirmando o negando un antecedente (29%) que el profesor ha mencionado con anticipación; junto a esto se comprueba que el porcentaje de intervenciones reactivas informativas poseen una frecuencia más moderada en relación con el grupo más dinámico (12%), es decir, los aportes de los estudiantes con información nueva a la clase es mucho menor. Por lo tanto, se demuestra que se trataría de alumnos pasivos cuyo rol en el aula es de receptores informativos.

El magistrocentrismo, por su parte, se verifica a partir del sobreuso de intervenciones explicativas del profesional de la educación en todos los tipos de intervenciones (iniciativas explicativas, reactivas de respuesta informativa y reactivas-cierre de confirmación explicativa); por lo tanto, es el docente el responsable de “pasar la materia” o entregar los contenidos unidireccionalmente.

Lamentablemente, este tipo de intervenciones-turno provocan una alta densidad informativa, el promedio de palabras por turno del docente es de 34 vocablos, triplicando la extensión de los profesionales más dinámicos. Esto derrumba varias propiedades de una clase eficaz (ver Capítulo II apartado 1.4.4), tales como: promover la participación de los estudiantes, motivar la toma de apuntes y respetar el ritmo de la clase.

La situación anterior conlleva que los jóvenes que participan de la sesión pedagógica no siempre comprendan los antecedentes entregados; en consecuencia, formulan el doble de preguntas dirigidas al profesor, con el fin de poder dilucidar la información nueva.

A partir de la realización de ciertas intervenciones se puede comprobar que el profesor que forma parte de este grupo de clases tiende a discursos con presencia de monólogos mitigados, es decir, realiza preguntas pensando que está haciendo participar a sus estudiantes; sin embargo, las respuestas que provoca no logran la co-construcción de los nuevos contenidos. En relación con los tipos de intervenciones se puede concluir que el profesional de este tipo busca entregar, a través de intervenciones explicativas, la información de la clase, no promueve la participación activa, ya que los estudiantes limitan sus intervenciones reactivas para afirmar o negar datos; y, por ello, quedan con algunas dudas que intentan aclarar a partir de preguntas dirigidas al profesor.

En síntesis, los antecedentes recopilados en esta investigación dan cuenta de que la propuesta taxonómica de intervenciones ha servido para poder describir las estrategias discursivas que utilizan los participantes de una interacción didáctica.

2 Evaluación Docente

La evaluación docente es un sistema de medición en Chile que lleva a cabo el Ministerio de Educación y cuyo objetivo es fortalecer la profesión docente para lograr mejorar la calidad de la educación. Para ello se busca calificar a los profesionales de la educación a partir de las cuatro dimensiones presentadas en el capítulo II apartado 1.4.4.1., a saber: (A) preparación para la enseñanza, (B) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, (C) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y (D) responsabilidades profesionales.

Los profesores pertenecientes a establecimientos educaciones de dependencia municipal (ayuntamientos) están obligados a someterse cada cuatro años a este tipo de proceso.

En el caso de que obtengan un desempeño *competente* o *destacado* pueden optar a mejoras en sus sueldos, mientras los que son evaluados en nivel *básico* deben someterse a un nuevo proceso después de dos años no sin antes haber cursado una serie de talleres obligatorios.

Por lo tanto, los maestros que forman parte de este proceso evaluativo buscan obtener buenos resultados, ya que les significará no solo mayor valoración social, sino también mejoras atractivas en sus remuneraciones.

En el capítulo de análisis se pudo constatar importantes diferencias entre los grupos de docentes que pertenecían a la evaluación docente y los que estaban libres de la misma. El primer grupo presentó clases mucho más interactivas, puesto que en la dimensión B y la dimensión C fomentan la interacción didáctica para buscar una mayor participación y para integrar a todos los estudiantes que forman parte del curso. Por el contrario, los docentes que no pertenecían a este proceso evaluativo se agruparon mayoritariamente en el segmento de las clases con presencia de monólogo mitigado, es decir, más academicistas.

Estos resultados demuestran que, al existir este tipo de evaluaciones, los participantes del proceso se sienten más motivados por mejorar sus prácticas pedagógicas. De otro modo, se sienten observados y saben que su esfuerzo no pasará desapercibido para la comunidad a la que pertenecen. Por otro lado, se transparentan los desempeños esperados y reciben una retroalimentación más objetiva acerca de sus habilidades y destrezas.

Así pues, este análisis da cuenta de la necesidad de que todos los profesores deberían enfrentarse a este tipo de evaluación, de manera de poder analizar y actualizar sus desempeños profesionales.

3 Resultados por área de aprendizaje

Si bien se esperaba que el área de lenguaje se ubicara entre las clases más dinámicas en comparación con las de ciencias, los resultados del análisis demostraron lo contrario: estas últimas son más interactivas que las primeras.

En el capítulo II, apartado 1.4.4.1, se entregaron algunas características que diferenciaban, desde el uso del lenguaje, estas dos áreas de aprendizaje.

Las clases de ciencias buscan, desde su metodología, demostrar fenómenos o hechos; por lo tanto, en la mayoría de estas requiere de sesiones donde los alumnos puedan experimentar e investigar, a partir de clases inductivas de indagación didáctica, diversos contenidos de manera de promover el análisis de los resultados.

Lo anterior conlleva un alto protagonismo por parte de los estudiantes, ya que serán ellos los que deberán describir y justificar los resultados de dicha experimentación y, con ello, participar activamente de las interacciones didácticas.

El área de lenguaje, por su parte, se concibe como una asignatura más instrumental, donde los estudiantes deben identificar y dominar estrategias lingüísticas para interactuar de forma efectiva con los demás; sin embargo, la enseñanza de dichas habilidades parecen ser entregadas teóricamente con clases donde la metodología de *asimilación de cuerpos de conocimiento* (Capítulo II, apartado 1.4.3) prima por sobre el uso práctico. En otras palabras, el profesional de esta área buscaría entregar contenidos donde la enseñanza normativa del lenguaje esté por sobre el uso pragmático, sin tomar en cuenta el enfoque comunicativo de la lengua. Por ejemplo, se prefiere enseñar la búsqueda de una palabra en el diccionario por sobre el uso de la misma en diversos contextos.

Es importante mencionar que no son todas las clases de lenguaje ni de ciencias las que marcan estas tendencias, sino que porcentualmente la mayoría de ellas demuestran estos hechos. Esta situación no deja de ser interesante para analizar en futuras investigaciones.

Ahora bien, los resultados hasta aquí expuestos forman parte de nuestra primera propuesta del análisis de la conversación: de unidades monologales, basadas en intervenciones-turno.

Creemos que nuestra taxonomía ha resultado altamente significativa para lograr reconocer las características discursivas que utilizan los profesionales de la educación, y nos ha permitido también constatar importantes diferencias entre las sesiones pedagógicas con y sin evaluación docente. Además, nos ha ayudado a distinguir las

particularidades entre las clases pertenecientes a las dos áreas de aprendizaje seleccionadas en el corpus.

Ahora bien, las interacciones se componen también de unidades dialogales, momento crucial en que el interlocutor reacciona ante los enunciados de hablante, por lo tanto, se creyó importante agregar una nueva taxonomía de unidades dialogales, específicamente, tipos de secuencia dialógica en la interacción didáctica.

4 Diálogos

Tal como se ha mencionado, esta investigación ha pretendido descubrir las particularidades discursivas en la interacción didáctica que fomenten el intercambio dinámico en la interacción pedagógica. Es por esto que se opta en este apartado por discutir los resultados de los dos grupos de clases que dan cuenta de mayor y menor dinamismo.

A continuación se entrega una tabla con los tipos de diálogos que marcaron mayor diferencia entre las clases de mayor y menor dinamismo.

Tipo de diálogo	Subtipo	Intervenciones- turno y diálogos altos	Intervenciones- turno y diálogos bajos
Diálogos laterales	Interruptivos	1	4
	Mediación conductual	3	11
Diálogos centrales	Coordinados	22	23
	Subordinados	51	24
	Cerrados- explicativos (profesor- estudiantes)	4	20
	Comprobación	5	4

Tabla con las diferencias más significativas

4.1 Diálogos laterales:

Se consideran diálogos laterales todos los que no forman parte del objetivo de la clase y están en el desarrollo de la misma, por lo tanto, serán aquellos en los que los participantes de la interacción discuten acerca de otras temáticas para lograr acuerdos.

En esta agrupación los resultados constatan interesantes diferencias entre el grupo de clases con mayor dinamismo y el grupo que obtiene intervenciones-turno y diálogos bajos.

En primer lugar, se comprueba que las clases menos dinámicas presentan mayor cantidad de diálogos interruptivos (3%), es decir, intercambios en los que un hablante cambia bruscamente la progresión temática para obtener alguna información. Si bien la diferencia no es significativa porcentualmente, da cuenta de que, en esta situación, los participantes demuestran menos concentración por los antecedentes que entrega el docente.

En este sentido, el profesor de clases menos dinámicas no domina algunas de las características más importantes para su ejercicio docente: estimular intelectualmente a los alumnos y mantenerlos motivados durante la sesión pedagógica (Castellà et al, 2007).

En cambio, los profesores que guían las clases más dinámicas solo obtienen un 1% en la frecuencia de uso de este tipo de diálogos, es decir, demuestran mayor capacidad para mantener a su audiencia concentrada e involucrada con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro tipo de diálogo lateral da cuenta de un contraste significativo: el de mediación conductual. Llama enormemente la atención que las clases menos dinámicas obtengan un 11% en la frecuencia de uso de este tipo de diálogo, mientras que las más dinámicas solo un 3%

Si bien el profesional de la educación debe ejercer un rol regulador en sus clases para lograr un clima adecuado (Castellà et al, 2007), el sobreuso del mismo demuestra que el profesor de aula está más preocupado por mantener a sus alumnos callados y ordenados que por promover el aprendizaje significativo donde sus educandos se sientan motivados para adquirir los nuevos conceptos.

Lo anterior se debe, además, a la necesidad del profesional de mantener silencio, mientras emite enunciados altamente extensos y cargados de información nueva.

Sin embargo, el resultado esperado causa una reacción contraria, puesto que el discurso más impositivo provoca que los estudiantes establezcan consciente o inconscientemente un rechazo hacia el contenido, la asignatura y, por cierto, el docente.

En efecto, si el profesor tiende a restringir los comportamientos de uno o varios estudiantes a partir de un rol autoritario y penalizador, provoca un daño en la imagen social de sus alumnos y, con ello, pone en peligro las relaciones entre los interlocutores.

Es por esto que surge la necesidad de caracterizar los roles de los maestros en aula (Capítulo II, apartado 1.4) en los que el profesor-comunicador logra la eficiencia en la interacción didáctica combinando dos imágenes: una empática en la que se acerque a sus estudiantes a partir de anécdotas, ejemplos, bromas, y otra, más lejana, donde dé cuenta de su rango jerárquico superior sin dañar la imagen de sus alumnos.

En las clases más dinámicas, en cambio, los profesores no requieren llamar constantemente al orden y a la concentración, ya que los estudiantes, al participar activamente de la clase, se involucran con los nuevos aprendizajes y participan de los intercambios didácticos, es decir, están motivados y entretenidos.

Estos dos tipos de diálogos laterales son los que mostraron mayores diferencias entre estos dos grupos de clases.

En relación con los que hemos denominado diálogos centrales se logró constatar diferencias que en un comienzo parecían poco significativas, sin embargo, al realizar una reflexión acerca de la estrategias discursivas los resultados fueron altamente interesantes.

4.2 Diálogos centrales:

Estos diálogos serán especialmente significativos, ya que están compuestos por todos aquellos que se relacionan directamente con el objetivo de la clase, por lo tanto, forman parte de la secuencia pedagógica.

Quisiéramos comenzar analizando las frecuencias de uso de los diálogos coordinados. Como se ha dicho anteriormente, este tipo de secuencia busca organizar los tópicos centrales de una sesión pedagógica, por lo tanto, marcan los subtemas que el profesor trabajará durante dicho periodo. Al observar ambos grupos de clases (alto y bajo dinamismo) nos encontramos con que el porcentaje de uso en ambos grupos de docentes es muy similar, es decir, utilizan un número similar de subtemas, sin embargo, al

relacionar la profundización de cada materia (*diálogos subordinados*), las diferencias se hacen notar inmediatamente.

Estos resultados constatan que en ambos grupos de clases los maestros utilizaron casi la misma cantidad de subtemas para dar cuenta de un contenido o actividad, lo que conlleva que los tópicos centrales son similares en cuanto a organización temática. Sin embargo, los diálogos *subordinados* demuestran estrategias discursivas radicalmente diferentes.

Las clases más dinámicas obtienen una frecuencia de uso de un 52%, es decir, por cada diálogo *coordinado* el profesor utilizó 2,3 diálogos para explicar o profundizar el nuevo subtema, mientras que las clases menos dinámicas obtienen solo un 24%, es decir, por cada temática nueva el profesor se detiene a explicar solo una vez (0,95).

Bajo este parámetro, Castellà et al (2007) dan cuenta de la necesidad de los profesores por utilizar *estrategias de orientación explicativa* (Capítulo II, apartado 1.4), es decir, los profesionales de la educación deben disminuir la densidad informativa a través de diversas técnicas como lo son los ejemplos, las repeticiones, las reformulaciones, entre otros. Gracias a este ejercicio los estudiantes logran entender y aprehender de mejor manera los nuevos conceptos que se están intencionando durante la sesión pedagógica.

Por el contrario, los profesores menos dinámicos buscan, a partir de un habla acumulativa (Mercer, 2010) y un método de instrucción (Davini, 2008), mencionar rápidamente los contenidos, traspasar los antecedentes, sin adaptarse al ritmo de aprendizaje de sus estudiantes. Lo anterior conlleva una fuerte carga informativa, entregada por enunciados extensos y, como se vio en el acápite anterior, con intervenciones mayormente explicativas.

Ambos resultados demuestran que las clases más dinámicas están dirigidas por un modelo constructivista (co-construcción de los aprendizajes con estudiantes proactivos) donde se utilizan estrategias explicativas para dosificar la densidad de la información, mientras que las menos dinámicas se rigen por un modelo más academicista (magistrocentrismo, pasividad de los alumnos y enciclopedismo) ligado al método instructivo .

Otra diferencia significativa, en cuanto a los diálogos, es la presencia de secuencias de diálogos *cerrados- explicativos* donde el profesor se acerca a uno o varios estudiantes y

explica alguna información que solo es oída por el (los) interlocutor(es); por lo tanto, el resto del curso no tiene acceso a los antecedentes que allí se entregan.

Las clases donde los estudiantes participan activamente en la construcción de nuevos conocimientos solo obtienen un 4% de frecuencia de uso, mientras que las clases menos dinámicas marcan una diferencia importante con un 20% de uso.

Esta divergencia se podría explicar a la luz de dos aspectos. El primero de ellos radica en las competencias que debe manejar el docente, es decir, la capacidad de equilibrar el dominio de los conocimientos (lo cognitivo) con la empatía o habilidad de establecer lazos afectivos con sus estudiantes (lo emotivo) (Castellà et al, 2007). Mientras que el segundo estaría relacionado con la metodología de la clase que seleccionó el profesional.

Analicemos el primero: un profesor que logra armonía entre lo cognitivo y lo emocional obtendrá como resultado estudiantes que se involucran con sus propios aprendizajes, personas motivadas, es decir, con una predisposición para proceder de una determinada forma. De este modo, el maestro incrementará el deseo de adquirir y comprender los nuevos aprendizajes. Mientras que un profesor que marque tendencia hacia la imposición de conocimientos, como se ha demostrado en las clases menos dinámicas, provocará rechazo, desmotivación y desconcentración en sus estudiantes.

Bajo este parámetro, se puede comprender que las clases donde existe tendencia hacia el magistrocentrismo, los estudiantes pierden la concentración de la progresión temática de la clase por su densidad informativa, por lo que requieren de aclaraciones acerca de lo explicado o solicitado por el profesional de la educación.

Ahora bien ¿por qué los alumnos optan por hacer preguntas más privadas, es decir, solo oídas por el profesor? Anteriormente se explicó que las clases donde se producen menos interacciones didácticas tienden a diálogos laterales de mediación conductual. Esta marca de autoridad o rango jerárquico podría provocar mayor timidez en los estudiantes debido al temor por un posible daño hacia la imagen personal; por ello los alumnos escogen preguntar de manera no masiva.

La segunda explicación de este fenómeno radica en la selección de la metodología que ha utilizado el profesional en sus clases.

Tal como se ha dicho anteriormente, las clases que provocan mayores turnos y diálogos tienden a presentar un método inductivo para la co-construcción de los aprendizajes, específicamente el método de construcción de conceptos; por lo tanto, serán los

estudiantes quienes formulen, definan y describan los contenidos. En este sentido es muy importante la capacidad del profesor como buen comunicador, es decir, él debe integrar en su discurso lo enunciado por sus estudiantes, entregar instrucciones claras y variadas, orientación en la tareas y retroalimentación en los resultados (Capítulo II, apartado 1.4.4). Gracias a estos elementos se otorga mayor independencia cognitiva o gestión de los conocimientos a los alumnos.

En cambio, las clases que provocan menores intervenciones-turnos y diálogos basan su metodología en la transmisión de conocimientos. El protagonista es el profesor, por lo tanto, hay menor independencia cognitiva por parte de los estudiantes.

Es importante señalar que en algunas ocasiones esta metodología iba acompañada de una modalidad de desarrollo de la enseñanza denominada trabajo en grupo. Sin embargo, este formato se basaba en un sistema enciclopedista, es decir, se proponían actividades grupales donde los estudiantes debían consultar en otros textos, tales como libros de clases, guías de aprendizaje, etc. En estos casos el profesor, si bien entregaba instrucciones y explicaciones, estas no eran lo suficientemente claras, ya que constantemente los estudiantes solicitaban ayuda para poder resolver sus dudas.

En suma los resultados de nuestra propuesta taxonómica de diálogos han dado cuenta de importantes estrategias lingüísticas que dirigieron los profesionales de las clases más dinámicas, remarcaron a su vez su tendencia hacia un modelo educativo, en este caso el constructivismo, y demostraron competencias y características que debe poseer un profesor comunicador.

QUINTA PARTE: CONCLUSIONES

Este último capítulo tiene como objetivo dar cuenta de las reflexiones que han surgido a partir de los resultados de la presente investigación. En primer lugar, se analizarán las preguntas y supuestos que fueron planteados en los inicios de este proceso, posteriormente se revisará si se han cumplido los objetivos diseñados y, por último, se pretende analizar las limitaciones y proyecciones que fueron surgiendo durante el desarrollo de este análisis.

1 Reflexiones a partir de los resultados de la investigación y el problema planteado

Durante esta investigación se cumplieron una serie de procedimientos con el fin de identificar las estrategias lingüísticas exitosas que ejecutan docentes y alumnos para la co-construcción de aprendizajes en el sistema educacional chileno.

Tales estrategias se han determinado a partir de un estudio previo de la organización estructural de las intervenciones y de la segmentación de estas en diferentes unidades de análisis (intervenciones, turnos y diálogos), siguiendo el sistema de unidades del grupo de investigación Val. Es. Co. (Briz y otros, 2003). Así, en primer lugar, se describieron y categorizaron las intervenciones-turno a partir de las realizaciones que se detectaron en las veintiocho clases que constituyeron el corpus; de esta forma, se elaboró una nueva propuesta taxonómica en las que se amplió la clasificación de intervenciones iniciativas, reactivas y reactivas de cierre.

Posteriormente, se reconocieron las categorías de intervenciones que se presentaban con mayor frecuencia en las clases dinámicas y en las menos interactivas, de manera de poder descubrir un patrón que diera cuenta de estrategias lingüísticas exitosas. La mayor o menor presencia de intervenciones reactivo-iniciativas turno nos sirvió, entre otros hechos, para establecer el grado de dinamismo de una interacción pedagógica.

Luego se procedió a identificar y organizar la unidad dialogal seleccionada, específicamente las secuencias dialogales. Para ello se tomó la clasificación de Briz (2006) de diálogos marco, laterales y centrales y se amplió a una nueva propuesta a partir de las realizaciones que marcaron mayor presencia en los segmentos pedagógicos de las veintiocho videgrabaciones.

Consecutivamente, se diferenciaron aquellos diálogos que formaban parte de las clases más dinámicas de las menos interactivas según su frecuencia de uso.

A partir de estas operaciones se logró formular una propuesta de intervenciones-turno y diálogos que favorecen el intercambio comunicativo en el aula y, con ello, entregar herramientas lingüísticas concretas para fomentar la co-construcción del aprendizaje.

Ahora bien, al comenzar esta investigación se plantearon una serie de cuestionamientos, de manera de trazar la progresión del análisis. Respecto a la primera pregunta en torno a *si es posible categorizar una interacción didáctica a partir de las unidades conversacionales*, esta investigación demostró que no solo fue posible, sino que ha sido indispensable para poder descubrir las estrategias discursivas que utiliza un profesor que fomenta la co-construcción en sus aulas.

El primer desafío que se planteó estuvo ligado a la asimilación de la interacción didáctica con la conversación. Si bien la conversación (cotidiana) y la interacción didáctica son géneros distintos, uno más espontáneo y otro más normado, ambos utilizan las mismas unidades constitutivas, a saber: las unidades monológicas (turnos, intervenciones y actos) y las dialógicas (intercambio y diálogo); por lo tanto, su análisis estructural puede seguir el mismo patrón metodológico.

Ahora bien, esta investigación ha ampliado las categorías presentadas por el grupo Val.Es.Co. Así, para las intervenciones-turno se propuso una clasificación más específica; en el caso de las intervenciones iniciativas se distinguen las de solicitud grupal, solicitud individual, saludo, explicación, pregunta grupal, pregunta personal, citación e intervenciones suspendidas; en cuanto a las intervenciones reactivas, se diferencian las siguientes subcategorías: respuesta de afirmación y negación, respuesta de reconocimiento, respuesta informativa, respuesta argumentativa, aceptación o rechazo de una solicitud, continuativa, saludo, citación, valoración positiva, valoración negativa, confirmación-eco, confirmación-explicativa, expresiva y amenaza. Y, en relación, con las intervenciones reactivas de cierre: agradecimiento, confirmación-eco, confirmación-explicativa, evaluación positiva y evaluación negativa.

Creemos que esta propuesta taxonómica ha sido muy rentable para la presente investigación, ya que, en primer lugar, fue forjada a partir de las realizaciones que se dieron en el corpus y, en segundo lugar, nos ha permitido mostrar importantes diferencias entre las clases de mayor y menor dinamismo.

Para las unidades dialogales se amplió también la clasificación de Briz (2006) y de Gallardo (1998) donde se especificaron realizaciones ligadas al género de la clase, a saber, diálogos marco: apertura, cierre y organización-inicio; diálogos laterales: informativos/reactivos, aclaraciones, interruptivos, intragrupales, de mediación conductual, de aclaración ortográfica, de reflexión didáctica; y los centrales: subordinados, coordinados, de síntesis, cerrados explicativos, de comprobación y organización central.

Nuevamente, los resultados analizados anteriormente dieron cuenta de lo significativo que resultó esta distinción en el uso de estrategias discursivas por parte de los profesionales de la educación.

Por lo tanto, se puede afirmar que las unidades conversacionales logran ser un instrumento efectivo para describir las características propias de una interacción didáctica.

En relación con la cuestión de *cuáles serían las estrategias lingüísticas que favorecen intercambios dinámicos en el aula*, esta investigación dio cuenta, como se ha dicho anteriormente, de dos grandes unidades de análisis propias de la conversación: las monologales, a partir de las intervenciones-turno, y las dialogales, según el tipo de secuencia dialogal seleccionada.

Esta tesis busca justamente que los profesionales que ejercen la docencia tomen conciencia de ciertas estrategias discursivas en las realizaciones lingüísticas de su clase, de manera de poder intencionar algunas intervenciones-turno o diálogos por sobre otros. Hasta hora este ejercicio se ha ligado a las características sociales y psicológicas del maestro, y no tanto a estrategias lingüísticas, las cuales podrían ser enseñadas o estudiadas desde las cátedras de las mallas curriculares en la formación de nuevos docentes.

Ahora bien *¿El profesor puede intencionar ciertas intervenciones para motivar la participación de sus alumnos?* Efectivamente, los profesionales que quisieran aumentar el dinamismo en sus aulas podrían intencionar ciertas intervenciones-turno por sobre otras. Algunas de ellas son:

- Intervenciones iniciativas: de preguntas personales o colectivas que provoquen intervenciones reactivas informativas o argumentativas. Es importante hacer esta distinción, puesto que hay preguntas que provocan respuestas de afirmación y negación o de reconocimiento y, en esos casos, los estudiantes no están aportando información nueva, sino que están ratificando un antecedente que ha entregado el maestro. Por lo tanto, se cree necesario manejar un guión de preguntas que favorezcan la co-construcción en el aula.
- Menor uso de intervenciones explicativas, a saber, serán los alumnos quienes entreguen los contenidos de la clase, por lo tanto, el profesor debe limitarse a dirigir el conocimiento hacia los estándares u objetivos que se ha propuesto. Bajo este parámetro, no sería adecuado que se detuviera a explicar la nueva información. Es por esto que los profesores del corpus analizado que fomentaban el dinamismo en el aula utilizaban en las intervenciones iniciativas las preguntas y solicitudes, evitando las reactivas informativas o argumentativas, y las de confirmación-explicativas.
- Por último, las intervenciones-turno reactivas de cierre tienden, por un lado, a confirmar de manera exacta lo que ha dicho el estudiante (confirmación-eco), con el objeto de ratificar y revalidar la nueva información sin agregar mayores datos y, por otro, utilizan evaluaciones positivas con el fin de reafirmar la imagen del estudiante para motivarlo a seguir participando.

Los resultados de nuestra investigación constataron que los profesores que utilizaron esta agrupación de intervenciones lograron clases más interactivas y más dinámicas, lo que nos conduce nuevamente a la reflexión acerca de la importancia de poder enseñar estas estrategias en la preparación de nuevos maestros.

En cuanto a la unidad dialogal nos planteamos la interrogante acerca de la posibilidad de reconocer *los tipos de diálogos que diferencian una clase dinámica de una menos interactiva*. Para esto se amplió la propuesta de Briz (2006), identificando de manera empírica en nuestro corpus de veintiocho clases una serie de subtipos de diálogos que se realizaron en el interior de una interacción pedagógica.

Los resultados fueron significativos, ya que se constató cómo las estrategias argumentativas (mayor o menor empatía con los alumnos) influyeron en las emisión de diversos diálogos.

En primer lugar, en relación con los diálogos laterales, los profesores que tuvieron menor interacción en sus clases utilizaron con gran frecuencia los diálogos de mediación conductual, es decir, requerían constantemente llamar la atención de su audiencia para lograr silencio, atención y concentración. Mientras que los maestros con mayor éxito en la participación de sus estudiantes no requerían demandar concentración y atención, ya que los mismos alumnos se motivaban al producir aportes significativos al contenido o actividad que se estaba proponiendo.

Debido a lo anterior, no es de extrañar que los estudiantes de las clases más explicativas interrumpieran (con diálogos laterales) la progresión temática de la clase, puesto que estaban menos motivados y desconcentrados.

En cuanto a los diálogos centrales, creemos muy importante concluir acerca de la manera en que cada uno de los profesores opta para enseñar un contenido. Los diálogos subordinados nos demostraron que los profesores con menos intercambios se detienen poco en cada uno de los subtemas que van enseñando, mientras que los maestros que fomentan la participación utilizan los diálogos subordinados para constatar si efectivamente se ha comprendido la información nueva (reformulaciones, ejemplificaciones, entre otros). Esta estrategia discursiva favorece la aprehensión de los nuevos aprendizajes y, por lo tanto, los estudiantes requieren en menor medida de aclaraciones a través de diálogos centrales cerrados-explicativos. En cambio, en las clases donde no se ha promovido la participación, los estudiantes mantienen dudas que intentan dilucidar dirigiéndose al docente.

Estas reflexiones nos llevan a ratificar que en ambos estilos de clases –una más dinámica y otra menos interactiva efectivamente, se utilizan diálogos que los

diferencian y que si cada profesional de la educación los conociera podría dirigir su discurso hacia el estilo pedagógico- interactivo más dinámico.

Otro de los hallazgos que se observaron en los resultados de esta investigación está relacionado con la última pregunta que se planteó *¿Existirá relación entre en enfoque pedagógico y el dinamismo interactivo de una clase?* Efectivamente, el uso de ciertas intervenciones-turno y diálogos demostraron que las clases menos dinámicas están directamente relacionadas con el modelo academicista, mientras que las clases más interactivas lo están con el modelo constructivista.

Tal como se explicó en el capítulo II apartado 1.4.2, el modelo academicista tiene como protagonista al profesor, quien entrega de manera unidireccional los contenidos que se trabajarán durante la clase. Bajo este parámetro, el profesional está más preocupado por avanzar en la “materia” que en provocar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Para esto se apoya en otros textos (enciclopedismo) y busca que sus estudiantes sean buenos receptores de información, es decir, más pasivos.

Si asociamos estas características a las clases menos interactivas se constata que los docentes utilizan en estas más intervenciones explicativas en todo momento: iniciativas explicativas, reactivas informativas y de confirmación-explicativa; de otro modo, el profesor está constantemente tratando de entregar antecedentes, mientras que sus estudiantes mayoritariamente reaccionan con intervenciones de respuesta de afirmación y negación, es decir, no producen aportes de antecedentes, sino que se limitan a aceptar la información (pasividad).

Como en este tipo de clases se requiere que los alumnos sean buenos receptores, el profesor necesita mantener el silencio y la atención, por lo que recurre a diálogos laterales de mediación conductual. Asimismo, como el maestro necesita avanzar en la progresión temática de su clase, es por esto que prioriza los diálogos centrales coordinados por sobre los subordinados, pese a que estos últimos permiten corroborar si la información ha sido comprendida por los interlocutores.

Las clases más dinámicas, en cambio, siguen el modelo constructivista, el cual concibe al estudiante como un agente activo donde cada nuevo contenido debe anclarse en los

conocimientos compartidos. De ahí la importancia de utilizar el diálogo como estrategia para rescatar los conocimientos previos que posee cada estudiante por el solo hecho de pertenecer a una sociedad. Gracias a este anclaje, el alumno logra asociar el conocimiento de mundo con los nuevos aportes teóricos.

A partir de estos preceptos el profesor que motiva la participación está involucrando a sus estudiantes con los nuevos aprendizajes y los está transformando en agentes activos que colaboran en la progresión de la clase.

Así pues, las clases más dinámicas, por un lado, casi no poseen intervenciones iniciativas explicativas y, por otro, alcanzan una alta frecuencia de intervenciones reactivas informativas en las que se verifica la participación de los estudiantes con información nueva. El docente valora los aportes de sus alumnos y los refuerza con intervenciones reactivas /cierre de valoración positiva.

En relación con los tipos de diálogos, los profesionales más constructivistas utilizan más diálogos centrales subordinados a través de los cuales logran confirmar si el nuevo aprendizaje ha sido significativo, es decir, si se ha sido adquirido y asociado correctamente por parte de sus alumnos. En efecto, el foco está puesto en los avances de los alumnos y en la calidad del aprendizaje y no tanto en la cantidad de información.

A partir de las reflexiones anteriores se confirma nuestra hipótesis: los maestros de aula pueden promover la participación de sus estudiantes, utilizando de manera consciente estrategias lingüísticas propias del análisis de la conversación, es decir, intencionando el uso las intervenciones-turno y los diálogos antes expuestos.

Finalmente queda la reflexión acerca de cuán significativa sería la enseñanza explícita de estas unidades discursivas en la educación universitaria y en la carrera docente.

2 Limitaciones y proyecciones de la investigación

En esta investigación, a lo largo de todo su proceso, se han identificado un conjunto de limitaciones y, asimismo, de proyecciones futuras en ámbitos lingüísticos, educativos e investigativos.

2.1 Limitaciones del estudio en el ámbito lingüístico

Esta investigación se centró en el análisis de la conversación y sus unidades constitutivas, presentes en el discurso docente. No obstante, durante el análisis de los datos, se fueron descubriendo ciertos fenómenos en los que el profesional de la educación debía combinar estrategias expositivas con estrategias argumentativas. Esta última requería de un manejo del discurso que equilibrara la empatía con la autoridad, para no causar amenaza a la imagen de los estudiantes.

Para ello, se consideraron algunos aspectos generales de la cortesía como principio pragmático, sin embargo, no se pudo profundizar, para no perder el objetivo y la progresión temática de la investigación, en aspectos específicos como la selección léxica, las maneras de formular peticiones, actos de habla indirectos y directos, entre otros. Es por esto que se propone para futuras investigaciones analizar estas estrategias como técnicas para motivar la participación en la sala de clases.

Otro aspecto de interés fue que durante el proceso de investigación se constató la alta frecuencia de uso de intervenciones iniciativas de preguntas personalizadas y grupales, sin embargo, las intervenciones reactivas que provocaban causaban distintos efectos, a saber: en algunas ocasiones respuestas de afirmación y negación, y en otras, respuestas de carácter argumentativo e informativo. Estas diferencias parecen importantes para poder detectar estudiantes participativos o pasivos en su proceso de enseñanza. Es por esto que se cree interesante, para futuros proyectos, analizar o crear una taxonomía de preguntas tipo, las que pueden ser diferenciadas por su forma (preguntas abiertas y cerradas) o por su complejidad cognitiva. Lamentablemente, nuestro análisis no estaba dirigido hacia ese objetivo.

2.2 Limitaciones del estudio en el ámbito investigativo

Hubo importantes dificultades que no favorecieron una selección de una muestra como la que se esperaba conseguir. La más significativa está relacionada con que los profesores poseen muchos temores y prejuicios en relación a las grabaciones de sus

clases, se sienten amenazados y evaluados, por lo que obtener un consentimiento informado resultó altamente complejo. Es por esto que se optó por recurrir a grabaciones que se habían elaborado para otros fines, como la evaluación docente y el corpus del proyecto Proyecto CIE01-CONICYT “Interacciones pedagógicas y uso del tiempo en el aula”, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Así, algunas variables que en un comienzo se pensaron significativas para la investigación, quedaron relegadas para estudios futuros. Algunas de ellas son:

- Diferencias diafásicas en relación con el carácter etéreo de la muestra. Creemos que las nuevas generaciones de profesores han sido formadas desde el modelo constructivista, por lo tanto, sería interesante observar si efectivamente hay diferencias en el discurso entre profesionales jóvenes y los más experimentados ¿Serán más dinámicas las clases de los profesores recién egresados o acaso prima la experiencia y la madurez emocional en los profesores con más práctica en la docencia?
- Otra variable que queda abierta para nuevos investigadores se relaciona con la Evaluación Docente que se lleva a cabo en Chile. Creemos interesante detectar y diferenciar las características discursivas entre los maestros calificados como Destacados y los de nivel Básico, puesto que no está claro si los indicadores de esta medición consideran las interacciones dinámicas como factor fundamental para crear co-construcción de conocimientos.
- Puede ser también relevante las diferencias entre establecimientos de diversa dependencia. En Chile existen tres tipos de centros educativos según su dependencia: municipales (ayuntamientos), particulares subvencionados (financiamiento compartido entre padres y el Ministerio de Educación) y particulares pagados. Sería interesante observar si existen diferencias entre los profesores que ejercen en estos tres tipos de colegios y si ello incide directamente en la calidad del aprendizaje de sus alumnos.
- Convendría, además, un análisis de las interacciones didácticas a partir de las metodologías de clase; es decir, cabría obtener un corpus donde se representen los tres tipos de métodos de clases: inductivo, instructivo y de flexibilidad cognitiva, con el fin de descubrir en ellos estrategias discursivas que posibiliten clases más dinámicas o más participativas.

- Por último, quedó pendiente ampliar las áreas de aprendizaje para descubrir similitudes y diferencias discursivas. En Chile las asignaturas escolares son muy variadas: lenguaje, matemática, ciencias, historia, idiomas, arte, tecnología, educación física, física, química, biología, entre otros. Nuestra investigación solo tuvo acceso a dos de ellas (lenguaje y ciencias), por lo tanto, podría ser de interés ampliar la muestra a otras cátedras, de manera de descubrir el uso de la interacción como fuente de conocimiento.

Tal como se puede apreciar, la poca libertad en la selección de la muestra dejó varios desafíos de gran interés para nuevas investigaciones, aunque insistimos que esta tesis entrega interesantes insumos para lograr un análisis de las unidades conversacionales como estrategias discursiva para la interacción didáctica.

2.3 Limitaciones del estudio en el ámbito educativo.

Esta tesis forma parte de una investigación lingüística, por lo que se hace necesario destacar que los resultados buscaban detectar destrezas que favorecieran la interacción pedagógica como estrategia discursiva. Bajo este parámetro se asume que un modelo constructivista logra efectividad en la adquisición de nuevo aprendizaje y que las sesiones pedagógicas que lo utilizan logran cumplir con las expectativas que se solicitan desde el Ministerio de Educación. Es por esto que no se constató, de manera posterior, si la calidad del aprendizaje en los estudiantes fue la adecuada.

A partir de lo anterior, se propone para nuevos investigadores, cruzar la selección de las clases más dinámicas con los resultados de las pruebas estandarizadas que se efectúan en Chile, es decir, observar si el resultado de una prueba nacional aplicada a todos los niños que cursan un grado determinado está directamente relacionado con las estrategias discursivas que el profesional de la educación ha desarrollado en aula. Este seguimiento, por tanto, debería hacerse por lo menos durante un año académico y luego analizarlo a la luz de la calificación que obtuvo el curso investigado, para así poder descubrir si hubo incidencia en el éxito académico de la medición.

Otro aspecto, más ligado a la psicología del aprendizaje, estaría relacionado con el análisis de las características que poseen los estudiantes de un curso, es decir, ¿podría incidir en el dinamismo de la clase si el curso posee estudiantes menos maduros o más tranquilos, o bien si la relación entre estos es de más confianza por los años que llevan cursando el colegio juntos? ¿influirá en la participación o clima de aula la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales? Estas preguntas podrían responderse desde investigaciones ligadas a la educación.

Teniendo en consideración todas las limitaciones antes expuestas, creemos que esta investigación es un primer paso para descubrir cómo se podrían lograr mejoras en el discurso docente, de manera que el profesor se transforme en un profesor-comunicador y no en un trasmisor de contenidos.

Para esto el principal aporte que hemos formulado es identificar estrategias lingüísticas exitosas que utilizan los profesores que fomentan la participación en sus aulas. Estas habilidades están, ciertamente, ligadas al uso de unidades conversacionales que estimulan la co-construcción en los estudiantes y, con ello, lograr agentes activos en la apropiación de nuevos aprendizajes.

Finalmente, creemos que es momento de comenzar una reflexión y discusión acerca de la enseñanza de estos procedimientos en la formación docente y de cómo estos pueden servir para mejorar la calidad de la educación actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz E.; Martínez, J. M. y Yus, F. (Eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez, G. (1996). *Textos y discursos*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- Bajtin, M. (1986). El problema del contenido, del material y de la forma en la creación artística verbal, en *Problemas literarios y estéticos*, La Habana: Arte y Literatura.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Bellés, B. y Fortanet, I. (eds). (2004). Handouts in conference presentations. En Fontanet, J. Palmer y S. Posteguillo (eds.), *Linguistic studies in academic and I. profesional English*, 63-76. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Beugrande, R. y Dressler, W. (1991). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel
- Borich, G. (1988). *Métodos de enseñanza efectiva*, (4ªed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall,
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel. Barcelona.
- (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel
- (2010). El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre variedades diafásicas. En Fonte Zaraboso, Irene y Lidia Rodríguez Alfano (coordinadoras), *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. México: Editorial Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- (2011). Los juicios orales: un subgénero de lo «+formal», en Lars Fant y Ana María Harvey (eds.), *El diálogo oral en el mundo hispanohablante: Estudios teóricos y aplicados*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana Vervuert. 139-162.
- Briz, A; Hidalgo, A.; Padilla, X.; Pons, S.; Ruiz, L.; Sanmartín, J.; Benavent, E.; Albelda, M.; Fernández, M.J. . y Pérez, M. (2003) Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralia*, Vol. 6, págs.7-61.
- Bygate, M.; Skehan, P. y Swain, M. (2001). Towards a researched pedagogy, *Applied Linguistics and Language Study*, pp. 1-19.

- Cadzen, C. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cañanada, Ma D. y Esteve O. (2001). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co- construcción de conocimiento, en Muñoz, C. (coord.), *Trabajos en lingüística aplicada*, pp.73-83.
- Castellà, J.; Comelles, S.; Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clases. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó
- Carretero, A. (2004). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co- construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes*. Tesis para optar al grado de doctora en Filología. Barcelona.: Universidad Pompeu Fabra
- Charolle, M. (1978). Introduction aux problemes de la coherence des textes. *Langue Francaise* . Paris v. 30, pp 7-41
- Charaudeau, P y Mingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charaudeau, P. (2004a). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos: estudios de lingüística* , Nº 56, pp.23-40
- (2004b). El Discurso y las situaciones de interlocución. *Oralia: análisis del discurso oral*, Nº7, pp 35-57
- Cestero, A. M. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación*. Salamanca: Universidad de Alcalá.
- Cobo, P. (1998) *El análisis de los procesos cognitivos y de las interacciones sociales entre alumnos (16-17) en la resolución de problemas que compartan áreas de superficie planas*. Un estudio de caso. Tesis doctoral UAB.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1992). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, 241-259.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics. pp. 104-105. España.
- Cortés, L. (editor). (1995.) *El español coloquial. Actas del simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería

- Cortés, L. (2002) Las unidades del discurso oral. *Boletín de Lingüística* N° 17, pp. 7-29
- Coseriu, E. (1967). *Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. En Teoría del Lenguaje y Lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Cots, J.M. (2000). El discurso de los profesores de lenguas sobre su práctica docente, *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2, 3, pp.9-31.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 2-23
- Davini, M^a C. (2008). *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1999). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós
- Escandell M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, P. y Melero Ma. A. (comps.) (1995) *La Interacción social en contextos educativos*. Ed. Siglo Veintiuno. España.
- Flanders NA. (1965). *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*, Washington, DC.: (US Office of Education Research Monograph # 12). U.S. Government Printing office.
- Gabbiani, B. y Madfes, I. (2006). *Conversación y Poder*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República, Montevideo.
- Gallardo, Beatriz. (1996). *Análisis de la conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Sinapsis
- Hidalgo, A., Padilla, X. (2006). Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: Los subactos. *ORALIA*, Vol. 9, 2006, págs. 109-143
- Inice, JK. (2003). *La calidad del maestro: comprensión de la efectividad de los atributos de los maestros*. Washington, DC: Instituto de Política Económica
- Golluscio, L. (comp.) (2002). *Etnografía del habla: textos fundacionales*, Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Kerbrat-Orecchioni, C.(1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations. Tome I. Troisième Édition*. Paris: Armand Colin.

- Koike, Dale (ed.). (2003). *La co-construcción del significado en el español de las Américas: acercamientos discursivos*. Toronto: University of Ottawa/Legas Press. Pp.111.
- Lave, J.y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós
- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. al español: (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide].
- Márquez, C. (2005). Aprender ciencias a través del lenguaje. *Revista Educar*. Barcelona, pp 25- 38
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Morell, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Alicante: Marfil.
- Mendoza, A.; Briz, E.; Cantero, F.; Galera, F.; González, J.y Hernando, L. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*. V. 80, pp 1–14.
- Ministerio de Educación. (2010). *Misión*. En URL http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=1&id_seccion=204&id_contenido=90
- (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: C&C Impresores
- Montolío, E. (1998). *La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos* en Martín, Ma y Montolío, E. (coord.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros
- Nunan, D. & Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher. Managing the learning process*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

- Oesterreicher, W. (1996). *Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología* en: Kotschi, Thomas/Oesterreicher, Wolf/ Zimmermann, Klaus (eds.) *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 317-340.
- Osorio Francisco (editor). (2007). *Epistemología de las ciencias sociales*. Santiago de Chile: Lom ediciones
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning and interaction: three communicative strands, *The Modern Language Journal*, vol. 81, N° 4, pp. 443-456.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia
- Pica, T.; Young, R. y Doughty, C. (1987). The Impact of Interaction on Comprehension, *TESOL Quarterly*, 21, pp. 737-758.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Poveda, D. (2001). *Interacción y aprendizaje en el aula*. Tesis para optar al grado de doctor. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Ramírez, Luis. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Reyzábal, M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridruejo, E. (2009). *Operadores pragmáticos y textuales*. Apuntes del seminario Doctorado de Filología Hispánica: el español de América; Santiago de Chile.
- Sacks, H., Schegloff, E. Y Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation, *Language*, N° 50. pp. 696-735
- Salaberri, M.S. (2002). *El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua*, en Cots, J.M. y Nussbaum, L. (eds), en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lengua*, Lleida, Milenio.
- Sánchez, E; García, J; Rosales, J; De Sixte, Raquel; Castellano, Nadezhna. (2008).

- Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?. *Revista Educación* N° 346, páginas 105-136. Universidad de Salamanca.
- Searle, John. (1964). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.
- Sinclair, J. And Coulthar R.M. (1978). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Great Britain: Oxford University Press.
- Tusón, Amparo. (1997). *Análisis de la Conversación* Barcelona: Ariel.
- Unda, Viviana. (2003). *La alternancia de turno en la conversación: estudio de una práctica discursiva concreta en el español de Santiago de Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Chile
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*, London-New York, Longman
- Van Dijk T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 43 (3), 1-12
- Villalta, M. (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica*. Tesis para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Villalta, A. & Martinic, S. (2009). Modelos de la interacción didáctica en la sala de clases. *Investigación y Postgrado*, 24 (2), 61-76
- Vion, R. (1992). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris: Hachete Supérieur.
- Wells G. y Mejía R. (2005). Hacia un diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Revista Sinéctica*, Número 26 pág. 1-19.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Grao.
- Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). *Los marcadores del discurso*, en I. Bosque y V. Demonte (directores) (1999), 4051-4213.
- Wells, G. (2003). *Acción, conversación y texto : aprendizaje y enseñanza a través de la*

ANEXOS

investigación, Sevilla: MCEP.

1. Codificación para el análisis

Tipo de intervenciones. 1 Inicio		Refiere a las intervenciones que dan inicio al intercambio.	
Nombre		Explicación	Ejemplo
Orden	11	Exige la ejecución acción al grupo-curso	li 276P171: No podemos escuchar// shh// a ver/ tomen asiento// necesito que me pongan atención/ porque no he terminado de dar la última instrucción// Ir-i 277A?1: Yo le estoy poniendo atención
Orden apelativo	12	Exige la ejecución de una acción a una persona determinada	li 164P89: Paulette / más atrás Ir-i (LA NIÑA SE CORRE UN POCO HACIA ATRÁS) // li 165P90: más
Saludo	13	El docente o los alumnos emiten un enunciado protocolar para iniciar el diálogo	li 5P3: Buenos días Ir-i 6Variosalumnos1: Buenos días (())
Explicativa	14	La intervención desarrolla un tema en profundidad.	li 8P5: (8") A ver / nosotros / con una guía / que es bastante densa / porque es una guía que tiene / si no me equivoco once páginas Ir-i 9A?1: Tantas
Interrogativa	15	Se plantea una pregunta al grupo curso de manera directa (¿qué significa XX?) o indirecta (quiero me que diga qué significa XX)	li 64P35: ¿cuántos números son / los que tomamos? Ir-i 65A?1: Dos Ir-i 66P36: Dos //
Interrogativa apelativa	16	Se plantea una pregunta a una persona específica del curso de manera directa (¿qué significa XX?) o indirecta (quiero me que diga qué significa XX)	li 19P10: ¿Por qué un lápiz? / ¿usted no trae lápiz? Ir-i 20A?1: No traje hoy día Ir-c 21P11: Ah / no traje hoy día
Dictado o lee	17	El docente se asegura que los alumnos registren el contenido de la clase, dictando o leyendo algún recursos educativo como un power point o una guía.	Ir-i 82P45: Mediana / dos puntos / al igual que la media Ir-i 83A?1: Espere Ir-i 84P46: Se utiliza como valor representativo al igual que la media / se utiliza como valor representativo de un grupo de números / punto seguido

			<p>Ir-i 85A?1: ¿Valor?</p> <p>Ir-i 86P47: Representativo de un grupo de números // (5") punto seguido sin embargo // (7") la mediana a veces puede conducir a error (4")</p>
Interrogación indirecta	18	El profesor deja la idea suspendida para que los estudiantes completen la información que falta.	<p>Ir-i 96P57: Cuando hay situaciones de peligro// se alargan las palabras/// eso está permitido en un cómics// no si en el lenguaje escrito por ejemplo/ cuando responden en una prueba// pero sí en un cómics está permitido// frases interrumpidas// y// de pronto no dice nada más// deja la situación ahí// porque la otra viñeta en la otra escena va a demostrar lo que→</p> <p>Ir-i 97A?1: Lo que / lo que de pronto pasa</p>
No se entiende	19		<p>li 181P99: Sí // (5") cuarenta y cuatro dividido en cinco ¿cuántas veces cabe el (())?</p> <p>Ir-i 182A?1: Ocho veces</p> <p>Ir-i 183P100: (())</p>
Amenaza	101		<p>li 105P61: El que esté o la que estoy comiendo chicle / mejor que se pare a botarlo antes que yo vaya / si lo llega a botarlo (3") Abre la boca / ábreme la boca / ábreme la boca / ah / lo mejor que tengo son mis oídos / llego ligerito al ruido</p> <p>Ir-i 106A?1: (()) mire (7")</p> <p>Ir 107P62: Déjate de hacer sonar la boca / Ríos / y (()) // ¿llamo a su papá? / ¿le llamo a su papá?</p>

2. Codificación para Plantilla de Análisis

Nº de columna	Descripción	Codificación
1	Número de clase	
2	Área	1. Ciencias 2. Lenguaje
3	Evaluación docente	1. Sin evaluación docente 2. Con evaluación docente
4	Hablante	1. Profesor 2. Alumno 3. Varios alumnos 4. Invitado 5. Profesor y alumnos
5	Número de diálogo	
6	Total de intervenciones por diálogos	
7	Tipo de Intervención	(ver anexo 1)
8	Cantidad total de turnos	
9	Total de intervenciones que no constituyeron turno	

3. Codificación de diálogos

Tipo de diálogo	Subclasificación	Código
Marco	Apertura	1
	Cierre	2
	Organización-inicio	3
Laterales	Informativos/recordatorios	4
	Aclaraciones	5
	Interruptivos	6
	Intragrupales (estudiante-estudiante)	7
	Mediación conductual	8
	Aclaración ortográfica	9
	Reflexión didáctica	10
Centrales	Subordinados	11
	Coordinados	12
	De síntesis	13
	Cerrados explicativos (profesor- estudiante(s))	14
	Comprobación	15
	Organización- central	16