PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE LETRAS

"Ensamble multimodal y oportunidades de aprendizaje de la oralidad en clases de inglés como lengua extranjera. El caso de la educación media uruguaya y el Plan Ceibal en Inglés"

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

Laura Flores Calvo

Profesores Guía: Dra. Teresa Oteíza y Dr. José David Herazo

Profesora Informante Interna: Dra. Cristina Arancibia
Profesora Informante Externa: Dra. Maria Brisk
Profesora Informante Externa: Dra. Cecilia Colombi

Agosto de 2021

Resumen

Las prácticas pedagógicas en las clases de inglés como lengua extranjera (ILE) tienen una rica historia de análisis desde una perspectiva monomodal. Sin embargo, es necesario adoptar una perspectiva multimodal (Kress, 2010) para explicar comprensivamente las oportunidades de aprendizaje de los alumnos (Peng et al., 2016; Canale, 2019). Este estudio está orientado a comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) que emergen de los ensambles multimodales (modos: visual, verbal oral y verbal escrito) en dos entornos pedagógicos (profesor presencial y dupla docente: profesor presencial y remoto) en la educación media uruguaya. Los desarrollos teóricos de esta investigación proceden de manera inductiva y generan conocimiento a partir del estudio de casos en el marco de la lingüística sistémico funcional (LSF; Halliday y Matthiessen, 2014; Martin, 1992, Rose y Martin, 2012), de la sociosemiótica (Kress y van Leeuwen, 2006/2021; Bezemer y Kress, 2016) y de la semiótica sistémico funcional (Painter et al, 2014; Martin, 2010).El concepto de oportunidad de aprendizaje se ha recontextualizado a partir de la noción de *affordances* de la ecología de la percepción visual de Gibson (1979). Esta investigación constituye un estudio cualitativo longitudinal de cuatro casos, realizado en instituciones de enseñanza media en Uruguay. El corpus se compone de videograbaciones de una unidad curricular completa de cuatro cursos: dos de enseñanza media secundaria y dos de técnica.

El aporte de este trabajo consiste en ofrecer una comprensión de las oportunidades de aprendizaje de la oralidad de ILE generadas por ensambles multimodales en la enseñanza media en Uruguay. Las herramientas teórico-metodológicas diseñadas para este estudio son una contribución a la lingüística, específicamente al análisis del discurso de clase. En particular, se destacan cuatro constructos: la articulación de la noción de *asignación* -perteneciente al principio de instanciación- con la dimensión metafuncional del lenguaje para estudiar los ensambles multimodales; una red sistémica de funciones pedagógicas articulada con el sistema de NEGOCIACIÓN pedagógica del análisis del discurso de clase; la caracterización lingüística de distintos tipos de andamiajes (oscilaciones ascendentes y descendentes); el diseño de una red de andamiajes que incluye las formas de intermediación del profesor presencial entre el profesor remoto y los estudiantes. En cuanto a los conceptos pedagógicos, se aporta una recontextualización teórico- pedagógica del concepto de *affordances* de Gibson (1979) y la revalorización y recontextualización de la pedagogía de géneros en la enseñanza de ILE en educación media del Uruguay.

Palabras clave: oportunidades de aprendizaje – ensambles multimodales – oralidad en clases de inglés lengua extranjera- educación media uruguaya – enseñanza presencial y remota

Índice de contenido

Resumen…….....2
Índice de contenido……3
Índice de figuras…….…7
Índice de tablas……...9
Agradecimientos……..11

1. Introducción……...12

1.1 Panorama del sistema educativo en Uruguay…….…17
1.2 La enseñanza de Inglés en el Uruguay……...21

2. Estado del arte y fundamentos teóricos……...22
2.1 Estado del arte……22
2.1.1 Las oportunidades de aprendizaje……...22
2.1.2 Hacia una perspectiva multimodal en la enseñanza del ILE……...26
2.1.3 El análisis del discurso de clase……..30
2.1.4 Las clases de ILE que integran profesores remotos por videoconferencia…….…36
2.2 Fundamentos teóricos…….……38
2.2.1 Las oportunidades de aprendizaje: la teoría de las *affordances* (Gibson, 1979)……42
2.2.1.1 Oportunidades de aprendizaje de la oralidad generadas por ensambles multimodales……..……..45
2.2.1.2 Oportunidades de aprendizaje y la noción de aprendizaje basado en el lenguaje……..……47
2.2.1.3 Oportunidades de aprendizaje, andamiaje y mediación semiótica……...48
2.2.2 El modelo teórico de la lingüística sistémico funcional…….……50
2.2.2.1 El modelo teórico de la LSF en el modo verbal……...51
2.2.2.1.1 El estrato discursivo semántico……..……..57
2.2.2.1.1.2 Sistema de NEGOCIACIÓN……59
2.2.2.1.1.3 El sistema de NEGOCIACIÓN en contextos pedagógicos……...63
2.2.2.1.1.4 Las funciones pedagógicas de habla…….……..66
2.2.2.1.2 Realización lexicogramatical de las tres metafunciones……...71
2.2.2.1.2.1 Sistema de TRANSITIVIDAD…….…72
2.2.2.1.2.2 Complejos clausulares: sistema de TAXIS y RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS…….…73
2.2.2.1.2.3 Sistema de MODO: la cláusula como intercambio……....74
2.2.2.1.2.4 Sistema de MODALIDAD……74
2.2.2.1.2.5 Sistema de TEMA……76
2.2.3 Herramientas de análisis del modo visual……...77
2.2.3.1 Las metafunciones en el modo visual (imagen fija)……77
2.2.3.2. La metafunción interpersonal en la imagen fija……..79
2.2.3.3 La metafunción ideacional en la imagen fija…….....85
2.2.3.4 La metafunción textual en la imagen fija……86
2.2.4 Complementariedad multimodal: la instanciación…….86

2.2.4.1 *Asignación* (*Commitment)* multimodal: modos verbal oral, verbal escrito y visual……..88

3. Metodología……..……..…90
3.1 Introducción……...90
3.2 Enfoque metodológico cualitativo……..…..91
3.2.1 Diseño metodológico de la tesis……..91
3.2.2 Ética de la investigación y reflexividad de la investigadora……..….94
3.2.3 El acceso a los participantes……...…96
3.3 Proceso de selección de los casos…….……99
3.3.1 Sobre instrumentos de recolección de datos sobre los casos……..…101
3.3.2 Selección de los casos…….….102
3.3.3 Los casos: centros educativos……...102
3.3.4 Los grupos estudiados……...103
3.4 La recolección de los datos…….….105
3.4.1 Instrumentos de recolección de datos……....105
3.5 La formación del corpus…….…..106
3.5.1 Datos primarios……106
3.5.2 Datos secundarios y contextuales…….…….107
3.5.3 Segmentación del corpus para su análisis……107
3.5.4 La unidad de análisis……109
3.6 Procesamiento de los datos: etapas del análisis……..110

4. Expansión de oportunidades de aprendizaje a través de ensambles multimodales: caso Salta.....120
4.0 Introducción general al caso Salta……....120
4.1 Caso Salta: primera parte……123
4.1.1 Estructura y paisaje semiótico……..….123
4.1.2 Análisis del modo semiótico visual……..125
4.1.3 Análisis del modo semiótico verbal oral ……..126
4.1.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito……..…..…138
4.1.5 Análisis del ensamble multimodal……140
4.1.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones primera clase Salta……..142
4.2 Caso Salta: segunda parte……..……..144
4.2.1 Estructura de la clase y paisaje semiótico……144
4.2.2 Análisis del modo semiótico visual……...……...146
4.2.3 Análisis del modo semiótico verbal oral……...…149
4.2.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito……..162
4.2.5 Análisis de los ensambles multimodales……..……168
4.2.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones…….……...…171
4.3 Caso Salta: tercera parte……...…172
4.3.1 Estructura de la clase y paisaje semiótico…….…172
4.3.2 Análisis del modo semiótico visual……..174
4.3.3 Análisis del modo semiótico verbal oral……...177
4.3.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito…….…187
4.3.5 Análisis de los ensambles multimodales……189
4.3.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones……..191

5. Contracción de oportunidades de aprendizaje a través de ensambles multimodales: Caso Jujuy…….194
5.0 Introducción general al caso Jujuy…….....…194
5.1 Caso Jujuy: primera parte……195

5.1.1. Paisaje semiótico.……195
5.1.2. Análisis del modo semiótico verbal oral……..196
5.1.3. Análisis del modo semiótico verbal escrito…….……207
5.1.4 Análisis del ensamble bimodales…….208
5.1.5. Oportunidades de aprendizaje y conclusiones de primer fragmento caso Jujuy……...210
5.2 Caso Jujuy: segunda parte…….…….210
5.2.1. Paisaje semiótico del segundo fragmento caso Jujuy: clase con Profesora de Clase y Profesor Remoto……...210
5.2.2 Análisis del modo semiótico visual……..212
5.2.3 Análisis del modo semiótico verbal oral……..216
5.2.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito……...227
5.2.5 Análisis de los ensambles multimodales……..227
5.2.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones segunda parte caso Jujuy……...231
5.3 Caso Jujuy: tercera parte…….232
5.3.1 Paisaje semiótico……...232
5.3.2 Análisis del modo semiótico visual…….….233
5.3.3 Análisis del modo semiótico verbal oral……..239
5.3.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito…….….251
5.3.5 Análisis de los ensambles multimodales……..252
5.3.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones tercera parte caso Jujuy……...256
5.4 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones caso Jujuy……...257

6. Contracción de oportunidades de aprendizaje a través de ensambles multimodales: el caso Córdoba…….....….261

6.0 Introducción general al caso Córdoba…….261
6.1 Primera clase de la unidad curricular: estructura y paisaje semiótico…….……262
6.1.2 Análisis del modo semiótico visual……..……264
6.1.3 Análisis del modo semiótico verbal oral……..……268
6.1.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito……..……280
6.1.5 Análisis de los ensambles multimodales……..….282
6.1.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones de la sección 1……..…285
6.2 Segundo fragmento del caso Córdoba: estructura y paisaje semiótico……....287
6.2.1 Análisis de ensambles bimodales: modo semiótico visual y modo verbal escrito…….289
6.2.2 Análisis del modo semiótico verbal oral…….….291
6.2.3 Análisis del modo verbal escrito en la pizarra……308
6.2.4 Análisis de los ensambles multimodales……...309
6.2.5 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones de la sección…….…311
6.3 Conclusiones del caso Córdoba……...311

7. Contracción de oportunidades de aprendizaje a través de ensambles multimodales: el caso Tucumán……...……313

7.0 Introducción general al caso Tucumán……313
7.1 Primera clase de la unidad curricular: estructura y paisaje semiótico caso Tucumán…….……315
7.1.1 Análisis del ensamble bimodal: modo semiótico visual y modo verbal escrito…….316
7.1.2 Modo semiótico verbal oral…….……318

7.1.3 Análisis del modo semiótico verbal escrito……..……327
7.1.4 Análisis de los ensambles multimodales…….….329
7.1.5 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones primera parte caso Tucumán…….……331
7.2 Segunda clase de la unidad curricular: estructura y paisaje semiótico caso Tucumán…….....331
7.2.1 Análisis del modo semiótico visual…….….332
7.2.2 Modo semiótico verbal oral……...334
7.2.3 Análisis del modo verbal escrito……..346
7.2.4 Análisis del ensamble multimodal……...347
7.2.5 Análisis de las oportunidades de aprendizaje y conclusiones ……..348

8. Discusión y conclusiones…….351
8.1 Constructos teóricos: oportunidades de aprendizaje y ensambles multimodales…….……351
8.2 Oportunidades de aprendizaje en ensambles por expansión: clase PC y clase PC+PR……...364
8.2.1 Andamiajes: apoyo, intermediación, mediación…….....373
8.3 Oportunidades de aprendizaje en ensambles por contracción: clases PC y clases PC+PR……..….377
8.3.1 Oportunidades de aprendizaje en ensambles de contracción……382
8.4 Conclusiones y cierre……...……383

Referencias bibliográficas……...391

Índice de Apéndices…….……415
Apéndices…….…...416-569

Índice de figuras

Figura 2.1 - Sistema de dos rasgos (Martin, 2013: 15)
Figura 2.2 - Sistema con un grado mayor de delicadeza (Martin, 2013:15)
Figura 2.3 - Organización estratal del lenguaje según metarredundancia (Matthiessen,2007: 521)
Figura 2.4 - La clina de instanciación (Halliday y Matthiessen, 2014: 28)
Figura 2.5 - Diagrama de los sistemas discursivo semánticos por metafunción (Martin, 2019:378)
Figura 2.6 - El sistema del diálogo a nivel semántico: la ´función de habla' (Halliday,1984:13)
Figura 2.8 - Intercambios pedagógicos y actividades de aprendizaje (Rose y Martin, 2012: 262)
Figura 2.9 – Funciones pedagógicas de habla: menor delicadeza
Figura 2.10 - Red sistémica de funciones pedagógicas: Ofrecer conocimiento
Figura 2.11 – Red sistémica de funciones pedagógicas: Solicitar conocimiento
Figura 2.12 - Principio trinocular de análisis del lenguaje (Halliday y Matthiessen,1997/ 2009:43)
Figura 2.13 - Quiroz 2017 – Matthiessen 2015: 148 – Principio trinocular
Figura 2.14 - Sistemas básicos de los complejos clausulares (Quiroz, 2017, comunicación personal)
Figura 2.15 - Relación de modalidad con polaridad y modo (Martin, 1992:38; trad. Quiroz, 2017; comunicación personal
Figura 2.16 - Red sistémica de significados interactivos. Kress y van Leeuwen (2006/2021)
Figura 2.17 -2.17.a - Advertising (Fashion);)caso Jujuy (11 Focalización: Contacto
-2.17.b - Autorretrato, Van Gogh (AÑO); caso Salta (4) – Focalización: Contacto
-2.17.c - Eminem (Music); caso Jujuy (3) - Focalización: Contacto
-2.17.d - Autorretrato con oreja vendada, Van Gogh (1889); caso Salta (1) Focalización: Contacto
Figura 2.18 - Paris on a rainy day, Caillebot (AÑO); Salta 1 Focalización: Observa
Figura 2.19 - Red sistémica de análisis interactivo propuesta (tomada de adaptación de Oteíza, 2019)
Figura 2.20 - Imagen de un living-room; Córdoba (1)
Figura 2.21 – Imagen ángulo horizontal -caso Córdoba (5)
Figura 2.22 – Imagen ángulo inferior – caso Córdoba (5)
Figura 2.23 - Subsistema de PATHOS
Figura 2.24.a - Balcony. Caso Córdoba (1)
Figura 2.24.b - Christina's world; Wyeth - Caso Salta (5, 6)
Figura 2.25 - Realización en relación con instanciación (todos los estratos instancian) (Martin, 2010:22)
Figura 2.26 - Clina de ensambles multimodales de expansión a contracción
Figura 3.8 – Kress y van Leeuwen 2006/2021, con modificaciones de Painter et al. 2013
Figura 3.9 – Kress y van Leeuwen, 2006/2021
Figura 3.10 – Kress y van Leeuwen 2006:74
Figura 3.11 - Kress y van Leeuwen 2006:87, 104, 105
Figura 3.12 - Kress y van Leeuwen 2006/2021:216
Figura 4.1. - Sala de clase
Figura 4.2 - Ubicación de la cámara frente
Figura 4.3 – Plano de la sala de clase caso Salta
Figura 4.4 - Pizarra al finalizar el intercambio 7
Figura 4.5 – The Girl with a Pearl Earring (1665)
Figura 4.6 - Escritura en pizarra durante intercambios y a 10
Figura 4.5 – The Girl with a Pearl Earring (1665)
Figura 4.7 - Pantalla de videoconferencia con profesora remota
Figura 4.8- Pantalla de videoconferencia con presentación y profesora remota
Figura 4.9 - Fruit Bowl –Paul Cézanne (1879 - 1880)

Figura 4.10 – “Self-portrait” – V. van Gogh (1887)
Figura 4.11 - Field of flowers (1888)- Vincent van Gogh
Figura 4.12 - diapositiva que ensambla con intercambios 20 – 21
Figura 4.13 - Estructura del modo verbal escrito en diapositivas (Clase S4)
Figura 4.14 – Modo verbal escrito en diapositiva durante intercambio 19
Figura 4.15 – Modo verbal escrito en diapositiva durante intercambio 20
Figura 4.16 – Modo verbal escrito en diapositiva durante intercambio 22 (movimiento 0 al final)
Figura 4.17 - Pizarra al momento de comenzar el fragmento de análisis detallado
Figura 4.18 – Christina’s World; Andrew Wyeth (1948)
Figura 4.19 – Primera parte pizarra
Figura 4.20 – Segunda parte pizarra
Figura 5.1 - Sala de clase presencial
Figura 5.2 - Pizarra con esquema al finalizar intercambio 15
Figura 5.2 - Pizarra con esquema
Figura 5.2.1 – Cámara del fondo – Profesor Remoto en Pantalla de video conferencia
Figura 5.2.2 - Pantalla de video conferencia con presentación power point
Figura 5.2.3 - Clase vista desde la cámara del frente
Figura 5.2.4 – Primera diapositiva: los músicos
Figura 5.3.1 - Fotografía chica anoréxica desplegada en clase
Figura 5.3.2 – Publicidad de lencería
Figura 5.3.3 - Pizarra PC al fin de la clase
Figura 5.3.4 – Pizarra PR al fin de la clase
Figura 6.1 - Pantalla de videoconferencia con con presentación y profesora remota
Figura 6.2 - Pantalla de videoconferencia con profesora remota y presentación al fondo y profesor de clase delante.
Figura 6.3 – La clase desde el frente: estudiantes computadoras sobre la izquierda al fondo, escritorio y trípode de la cámara del fondo
Figura 6.4 – Dormitorio
Figura 6.5 – Salón
Figura 6.6 – Comedor
Figura 6.7 – Niño leyendo
Figura 6.8 – Familia televidente
Figura 6.9 – Familia cenando
Figura 6.10 – Sala de clase presencial – Toma de frente: fondo del salón
Figura 6.11 – Sala de clase presencial – Toma de fondo
Figura 6.12 - Pared en la que se proyecta la presentación, clase Córdoba 12
Figura 6.13 – Regar las flores
Figura 6.14 - Limpiar el inodoro
Figura 6.15 - Hacer las compras
Figura 6.16 - Poner la lavadora
Figura 6.17 - Lavar / barrer el piso
Figura 6.18 - Tender la cama
Figura 7.1 – Sala de clase desde la cámara del fondo: aparato de VC y pizarra

Índice de tablas

Tabla 2.1 - Clase B1 – Intercambio 14 – Movimientos 48 a 56
Tabla 2.2 - Funciones de habla y respuestas (Halliday y Matthiessen, 2014:137)
Tabla 2.3 – Foco realizado en complejo de movimientos (movimiento expandido en secuencia de dos)- Salta B1; Int. 12
Tabla 2.4 - Complejo de intercambios - Clase B1 – Intercambio 14 – Movimientos 52 a 56
Tabla 2.5 – Resumen de los procesos y participantes (Ghio y Fernández, 2008: 90)
Tabla 2.6 - Realizaciones de la modalidad (Martin, Matthiessen y Painter, 2010: 69; traducción Quiroz, 2017 - comunicación personal)
Tabla 2.7 – Ejemplo de Modalidad subjetiva implícita de probabilidad en Salta 3
Tabla 2.8 – Ejemplo de Modalidad objetiva implícita de probabilidad en Salta 3
Tabla 2.9 – Método de desarrollo del discurso oral
Tabla 2.7 – Categorías en la clina de +/- Complejidad Visual
Tabla 3.1 – Descriptores Usuario básico y Usuario independiente (MCER)
Tabla 3.2 - Características de los grupos estudiados
Tabla 3.3 - La estructura del macrogénero curricular (Jones, 2003)
Tabla 3.4 - Matriz de análisis del ensamble multimodal y ejemplo Salta 1
Tabla 3.5 - Análisis lexicogramatical en tres metafunciones
Tabla 3.12 – Ensamble multimodal visual, verbal oral y verbal escrito
Tabla 4.1 – Etapas pedagógicas y estructura de la unidad curricular - Caso Salta
Tabla 4.2 - Significados visuales instanciados en The Girl with a Pearl Earring
Tabla 4.3 – Análisis de NEGOCIACIÓN PEDAGÓGICA de cuatro intercambios de la clase Salta 1
Tabla 4.4 – Análisis lexicogramatical de la cláusula incompleta
Tabla 4.5 – Análisis lexicogramatical del grupo nominal
Tabla 4.6 – Análisis lexicogramatical de la cláusula especulativa
Tabla 4.7 – Ensambles multimodales de realce según commitment - Intercambios 7 a 10
Tabla 4.8 – Significados visuales instanciados en “Fruit Bowl”, Cézanne (1879-1880)
Tabla 4.9 – Significados visuales instanciados en “Fruit Bowl”, Cézanne (1879-1880)
Tabla 4.10 – Significados visuales instanciados en “Fields of Flowers”, Cézanne (1887)
Tabla 4.11 – Análisis de NEGOCIACIÓN PEDAGÓGICA de cuatro intercambios de la clase Salta 1
Tabla 4.12 – análisis lexicogramatical de la primera parte del título de las tres diapositivas
Tabla 4.13 – Análisis lexicogramatical de la segunda parte del título de la primera diapositiva
Tabla 4.14 - Análisis lexicogramatical de la segunda parte del título de la primera diapositiva
Tabla 4.15 – Complejo clausular (proyección) primera diapositiva
Tabla 4.16 – Cláusula proyectada primera diapositiva
Tabla 4.17 – Pregunta 1 dirigida a los alumnos en la primera diapositiva proyectada
Tabla 4.18 – Pregunta 2 dirigida a los alumnos en la primera diapositiva proyectada
Tabla 4.19 – Pregunta 3 dirigida a los alumnos en la primera diapositiva proyectada
Tabla 4.20 - Análisis lexicogramatical de la segunda parte del título de la segunda diapositiva
Tabla 4.21 – Complejo clausular hipotáctico segunda diapositiva
Tabla 4.22 – Cláusula hipotáctica causal segunda diapositiva
Tabla 4.23 - Análisis lexicogramatical del título y autor del cuadro de la tercera diapositiva
Tabla 4.24 - Análisis lexicogramatical de la valoración de la tercera diapositiva
Tabla 4.25 – Ensambles multimodales según commitment - Intercambio 19; Fruit Bowl (Cézanne)
Tabla 4.26 – Significados visuales instanciados en “Christina's World”, Andrew Wyeth (1948)
Tabla 4.27 – Análisis de NEGOCIACIÓN PEDAGÓGICA de intercambios de la clase Salta 5
Tabla 5.1.1 – Análisis de NEGOCIACIÓN pedagógica de 9 intercambios de la clase Jujuy 2
Tabla 5.1.2 – Ensamble entre modos verbal oral y verbal escrito en intercambios 2 y 3
Tabla 5.1.3 – Ensamble entre modos verbal oral y verbal escrito en intercambios 5 y 6
Tabla 5.1.4 – Ensamble entre modos verbal oral y verbal escrito en intercambios 8 y 9

Tabla 5.2.1 – Significado visual potencial e instanciado diapositiva 1: los músicos (Figura 5.2.4)
Tabla 5.2.2 – Análisis de negociación pedagógica de 13 intercambios de la clase Jujuy 2
Tabla 5.2.3 – Ensambles multimodales según commitment – Intercambios 3 y 4
Tabla 5.3.1 – Significados instanciados por la fotografía de la figura 5.3.1
Tabla 5.3.2 – Significado visual potencial e instanciado del aviso de lencería
Tabla 5.3.3 – Texto escrito en el aviso publicitario de la figura 5.3.2
Tabla 5.3.4 – Significados bimodales instanciados en la figura 5.3.2
Tabla 5.3.5 – Análisis de negociación pedagógica de 4 intercambios de la clase Jujuy 12
Tabla 5.3.6 – Ensambles multimodales según commitment – Intercambios 21 a 23
Tabla 5.3.7 – Ensamble multimodal correspondiente a la figura J.2.3.2 y al intercambio 2
Tabla 6.1 - Experiencia previa de los alumnos con la lengua inglesa
Tabla 6.2 - Estructura del desarrollo de la primera clase del caso Córdoba
Tabla 6.3 – Significados instanciados: el dormitorio, la sala, el comedor
Tabla 6.7 – Significados instanciados de fotografías de personas en acción en 3 habitaciones
Tabla 6.8 – Análisis de NEGOCIACIÓN pedagógica de cuatro intercambios de la clase Córdoba 1
Tabla 6.9 – Resumen de funciones y sus realizaciones en los tres intercambios
Tabla 6.10 – Patrones de los ensambles multimodales: estructura de los intercambios
Tabla 6.11 – Ensamble multimodal (1) según commitment – Intercambios 4, 5, 6
Tabla 6.12 – Ensamble multimodal según commitment – Intercambio 4, segunda fotografía
Tabla 6.13 – Estructura de la clase 12, caso Córdoba
Tabla 6.14 - muestra el análisis visual para el caso de la figura 6.13
Tabla 6.15 – Análisis de negociación pedagógica de cinco intercambios de la clase Córdoba 12

Agradecimientos

Comienzo por dedicar esta tesis a mis padres, de donde vengo, y a mis hijos, Matías, Inés y Felipe, hasta donde intento llegar cada día, a Piolo, mi compañero de camino y a mi queridísimo Gabo.

Agradezco a los profesores de enseñanza secundaria y técnica que generosa y pacientemente toleraron mi invasión durante un mes entero de trabajo. También a los alumnos y a los profesores remotos.

Agradezco muy especialmente a mis compañeros de clase, Germán y Ana Laura. Sin ellos nunca habría podido culminar este camino. Manifiesto mi agradecimiento a otros compañeros y amigos del doctorado: Luciana, Imran, Estrella y Gladys, que de distintas maneras me acompañaron y apoyaron durante este camino.

Quisiera expresar mi profunda gratitud a la Dra. Pauline Jones, de la Universidad de Wollongong, quien me abrió las puertas de la universidad y de su casa con exquisita generosidad y agudeza . También agradezco a los profesores que me orientaron y apoyaron en distintos momentos, en especial a los consejos de Shooshi Dreyfus de Annette Turney. También agradezco a todo el *IDEAS group*, que me recibió con amabilidad y alegría. Un agradecimiento especial para el Dr. Len Unsworth, quien me brindó generosamente sus consejos y sugerencias. También quisiera agradecer a la Dra. Susan Hood, de la Universidad Tecnológica de Sydney y al Dr. Jim Martin, de la Universidad de Sydney. Agradezco en particular el consejo afectuoso de Sally Humphrey y el de Bev Derewianka. Muy entrañablemente, destaco mi gratitud por el rigor científico, el profesionalismo y el cariño que me ha regalado Mary Schleppegrell.

Quisiera agradecer a mi co-director de tesis, el Dr. José David Herazo, de la Universidad de Córdoba, Montería, por su consejo agudo, su disponibilidad y su lectura atenta. También agradezco de corazón a todos mis profesores del doctorado y, en especial, a mi directora de tesis, la Dra. Teresa Oteíza, por creer en mí más que yo misma. Teresa me ha brindado en estos años su apoyo incondicional, me ha guiado con rigor académico, con generosidad intelectual y con su ética intachable. Y me ha dedicado mucho de su tiempo.

Quisiera agradecer a todas las amigas y todos los amigos que me abrieron sus puertas y me brindaron su sostén en los momentos más difíciles durante mi estadía en Chile: a Constanza, a Patty, a Dominique. Agradezco especialmente el apoyo de Cristina Boccia y de Caro Badillo. Vayan mis gracias a mis amigas y amigos: a las cocineras, a los Caros amigos, a Ceci, a Martina, a Mirian, a Jaime, a Gabi, a las amigas de "lo que el IPA nos dejó", a Ivana y Rosario, a los amigos exKennedy, a las IPA lit girls. A las personas que hicieron mi tarea más feliz, como la paisa y los paisos, el bogotano y el venezolano. Agradezco a mi hermana y a mis hermanos, a Ima, a Vane y Vero y a los hermosos sobrinos que tengo. A Alba, por supuesto. Y a todas las demás que no tengo lugar para nombrar.

Para finalizar, dedico mi trabajo, muy especialmente, a mis alumnos, a los alumnos de mis alumnos y a sus alumnos también.

1. Introducción 1

Los modos semióticos nunca ocurren solos. La comunicación humana no es exclusivamente verbal, sino que hay una variedad de modos semióticos que convergen o se ensamblan para construir significados. La interacción pedagógica en la sala de clases, como en todo ámbito de comunicación, tampoco es solo verbal. Por ejemplo, si pensamos en una clase en la que estudiantes y docentes dialogan, los significados del modo semiótico verbal oral -el diálogo- suceden simultáneamente con las miradas, los gestos, los desplazamientos, la escritura en la pizarra, la escucha de una pieza musical, la lectura de un pasaje de un texto que tal vez se proyecte en una pantalla o alguna imagen fija o en movimiento proyectada en la misma pantalla. Cada uno de los modos semióticos que se despliega diariamente en todas las salas de clase construye significados en forma multimodal, como en toda comunicación humana (Kress, 2005; Manghi, 2017). Así, es posible plantear que los ensambles de modos semióticos o ensambles multimodales no son novedosos. No obstante, la tradición de los estudios del discurso situados en ámbitos pedagógicos es monomodal. Hasta tal punto ha sido así, que la síntesis sobre los trabajos de análisis del discurso de clase que realizan Mercer y Dawes (2014) refrenda la recomendación de Howe y Aberdin (2013), de no continuar estudiando el diálogo de clase, habida cuenta de los pocos beneficios que esos estudios han ofrecido a las prácticas pedagógicas. Precisamente, la comprensión de la complejidad de la clase requiere de una perspectiva multimodal de la comunicación que profundice en las formas en las que convergen y se ensamblan los distintos modos semióticos. De esta forma, la investigación semiótica podrá ofrecer nuevos aportes a la pedagogía que brinden una nueva comprensión de las oportunidades de aprendizaje generadas por ensambles multimodales.

El diálogo de clase ha sido considerado uno de los pilares de la educación formal y se ha estudiado monomodalmente desde diferentes disciplinas y con distintos propósitos, al menos desde la década de 1970 (Jones y Hammond, 2016). Más específicamente, estudios recientes sobre la conversación en clase de lenguas destacan dos dimensiones de interés, ambas posicionadas desde el concepto de que el lenguaje verbal tiene un lugar central en el aprendizaje: una que refiere a **la conversación sobre la lengua que se aprende** (metalenguaje) y otra que refiere **al rol de la conversación en el aprendizaje** (Jones y Hammond, 2016). Estas dos dimensiones de la conversación de clase se corresponden con la propuesta de Halliday (1993) sobre los tres aprendizajes simultáneos que suceden en el niño: aprender lengua, aprender a través de la lengua y aprender sobre la lengua (p. 113). Según Halliday, no es posible separar el lenguaje de los demás aspectos del aprendizaje. Esta concepción del aprendizaje como proceso semiótico es uno de los sustentos pedagógicos de esta investigación.

En la clase de inglés como lengua extranjera (ILE)[1], aprender lengua es aprender a significar en inglés. En esta tarea, los tres aprendizajes simultáneos que plantea Halliday (1993) son relevantes: por un lado, en la conversación se usa inglés, pues se aprende lengua en uso. En segundo lugar, todas las conversaciones tienen un tema: se aprende sobre el mundo, esto es, se aprende a través de la lengua. Por último, se estudia cómo funciona la lengua y se reflexiona sobre ella para poder entenderla y aprenderla mejor, es decir, se aprende sobre la lengua. En la clase de lengua extranjera, estos tres aprendizajes simultáneos requieren oportunidades de construir, afianzar, expandir y transformar el uso –el conocimiento- de la lengua a través del diálogo de clase.

La dimensión de aprender lengua materna, que Halliday (1993) estudia en el niño desde su nacimiento a través de la educación primaria y luego en la secundaria, adquiere una prominencia distinta en la clase de ILE. Precisamente, al reflexionar sobre el aprendizaje de segundas lenguas, el propio Halliday (1978) plantea, con ingenio y agudeza, que el problema del estuidante de una segunda lengua es que ya tiene una primera. Esta observación, tan humorística como cierta, permite adentrarse en esa diferencia entre el aprendizaje de la lengua materna y el de la lengua extranjera, entendiéndolos como distintos tramos de una misma clina: aprender lengua. En tanto proceso semiótico, el aprendizaje implica construir significados, expandir significados potenciales (Halliday, 1993) y transformarlos (Kress, 2010). En consecuencia, pensar el aprendizaje de lengua -ya sea primera, materna, segunda, extranjera, adicional- como una clina, permite apreciar las semejanzas e identificar las diferencias de cada situación con mayor claridad.

El modo visual ha tenido un rol importante en clases de lenguas extranjeras. Ningún aprendiz de lengua extranjera se sorprende de encontrar imágenes desplegadas en carteleras, en libros de texto o pegadas transitoriamente en la pizarra. Más recientemente, la tecnología ha hecho que las proyecciones desde computadoras, a menudo directamente de internet, de imágenes y videos, sean una práctica cotidiana. Según consigna Goldstein (2018) en su breve síntesis de las imágenes en la historia de la enseñanza de ILE, el Método Directo, por ejemplo, dependía de carteleras y tarjetas para transmitir una variedad de conceptos lexicogramaticales que antes se traducían. Los esquemas para presentar preposiciones, por ejemplo, todavía son usados. El Método Audio lingual de mitad del siglo XX recurría a historias dibujadas y tiras cómicas como disparadores para aprender y practicar diálogos guionados. Con el enfoque comunicativo, en los años 70, muchas veces las tareas

[1] En el área de los estudios de lenguas existe una variedad de términos para referirse a fenómenos similares que puede generar confusión si estos términos conviven en el mismo trabajo. En este proyecto de investigación se usa el término inglés lengua extranjera (ILE), en lugar de inglés como segunda lengua o inglés como lengua adicional, sobre todo debido a que es el término de uso más frecuente en Chile. Otra distinción que realizar es que, en este proyecto de tesis, se usará el término aprendizaje o desarrollo del lenguaje, y no adquisición, a excepción de la tradición, sobre todo estadounidense, de la disciplina de "Second Language Acquisition" (SLA), "adquisición de segunda lengua".

ofrecían brechas o blancos que se apoyaban en claves visuales. Más recientemente, los libros de curso han incorporado materiales auténticos con sus correspondientes ilustraciones, al igual que hipervínculos a materiales en línea -que antes fueron CDs y DVDs- con imágenes digitales fijas y en movimiento. Concomitantemente, todavía subsisten muchas imágenes "pedagógicas", preparadas o modificadas para la clase, que relegan el modo visual a un segundo plano y lo presentan como apoyo de los textos escritos (Goldstein, 2018).

En esta investigación no se estudia la imagen solo como ejemplar del modo semiótico visual, sino que se indaga la convergencia de la imagen fija con el diálogo que tiene lugar en la clase cuando la imagen se despliega -y mientras se mantiene en exhibición-. A estos dos modos se agrega el estudio de la confluencia del modo semiótico verbal escrito, de manera de identificar los significados que aporta cada uno de los tres modos semióticos a la construcción de significado en la clase.

De esta manera, en este estudio se indaga la convergencia de tres modos semióticos: el visual, el verbal oral y el verbal escrito. Esta unidad comunicacional de modos semióticos integrados se denomina ensamble multimodal (Bezemer y Kress, 2016), y es relevante porque permite captar, por un lado, cómo se ensamblan los tres modos seleccionados en la construcción de significados y, por otro, el potencial pedagógico de estos ensambles. La confluencia de los tres modos durante la clase se explora en tanto generadora de oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE. Esta investigación se enmarca en la sociosemiótica (Kress y van Leeuwen, 2006 / 2021) y en la lingüística sistémico funcional (Halliday y Matthiessen, 2014) con el objetivo de explorar la interacción pedagógica de la clase desde una perspectiva multimodal. Más concretamente, este estudio examina cómo el modo visual converge con el modo verbal oral y con el modo verbal escrito en la generación de oportunidades de aprendizaje de la lengua extranjera, en particular de la oralidad. La noción de oportunidad de aprendizaje se recontextualiza a entornos pedagógicos desde la ecología de la percepción visual de Gibson (1979).

Una oportunidad de aprendizaje se define en este estudio en base al concepto de aprendizaje como expansión de los recursos semióticos, punto de encuentro de las ideas de Halliday (1993), la teoría sociocultural de Vygotsky (1980) y los conceptos pedagógicos de Kress (2010; Bezemer y Kress, 2016). Si bien la pedagogía no es la disciplina central de este trabajo, la práctica social que se estudia es pedagógica y, en esa medida, se propone este constructo conceptual para pensar el aprendizaje en esta tesis. El enfoque sociosemiótico del lenguaje en contexto ofrece herramientas que permiten comprender las características de los ensambles multimodales en la enseñanza de la oralidad en las clases de ILE y las oportunidades de aprendizaje que habilita.

Para caracterizar los ensambles multimodales, se exploran primero cada uno de los modos que convergen en ese ensamble. Así, en el estudio de cada modo se identifica cómo se construye el significado y, posteriormente, se estudia el grado de especificidad de significado que aporta cada modo al ensamble. Este estudio se ubica en la enseñanza media secundaria y técnica en Uruguay, en donde las clases presenciales obligatorias pueden sumar una clase semanal en la que participa, además del profesor de clase, un profesor remoto.

A continuación, se ofrece la pregunta y el objetivo general de esta investigación, seguidos de las preguntas y objetivos específicos que la guían:

Pregunta y objetivo general:

¿Cuáles son las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE que generan los ensambles multimodales en dos tipos de entornos pedagógicos, uno con un profesor presencial y otro con dos profesores, presencial y remoto, en educación media uruguaya?

Comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE que generan los ensambles multimodales en dos tipos de entornos pedagógicos: uno con un profesor presencial y otro con dos profesores, presencial y remoto, en educación media uruguaya.

Preguntas y objetivos específicos:

1. ¿Cuáles son las características de las imágenes que integran los ensambles multimodales en las clases de modalidad presencial y remota de ILE?

Objetivo: Caracterizar las imágenes que integran los ensambles multimodales en las clases de modalidad presencial y remota de ILE.

2. ¿Cuáles son las características de los diálogos entre profesores y alumnos que integran los ensambles multimodales que se construyen en las clases de modalidad presencial y remota de ILE?

Objetivo: Caracterizar los diálogos entre profesores y alumnos que integran los ensambles multimodales que se coconstruyen en las clases de modalidad presencial y remota de ILE.

3. ¿Cuáles son las características de los recursos verbales escritos que integran los ensambles multimodales que se construyen en las clases de modalidad presencial y remota de ILE?

Objetivo: Caracterizar los recursos verbales escritos que integran los ensambles multimodales que se coconstruyen en las clases de modalidad presencial y remota de ILE.

4. ¿Cuáles son las características de los ensambles multimodales que se coconstruyen en las clases de modalidad presencial y remota de ILE?

Objetivo: Caracterizar los ensambles multimodales que se coconstruyen en las clases de modalidad presencial y remota de ILE.

5. ¿Cuáles son las características de las oportunidades de aprendizaje que emergen de los ensambles multimodales en las clases de modalidad presencial y remota de ILE?

Objetivo: Caracterizar las oportunidades de aprendizaje que generan los ensambles multimodales en clases de modalidad presencial y remota de ILE.

6. ¿Cómo se comparan las oportunidades de aprendizaje que generan los ensambles multimodales en clases de ILE con profesor presencial con profesor presencial y las en clases de ILE con dos profesores, presencial y remoto?

Objetivo: Comparar las oportunidades de aprendizaje que generan los ensambles multimodales en clases de ILE de profesor presencial con las que generan en clases de ILE de profesor presencial y profesor remoto.

En términos introductorios, las respuestas a las preguntas de investigación indican que las relaciones entre el modo semiótico visual y los modos semióticos verbales (oral o escrito) conforman dos tipos básicos de ensambles: *ensambles de expansión* y *ensambles de contracción*. En los primeros, los significados instanciados en el modo semiótico visual se expanden en el modo verbal escrito y en el oral. En los segundos, sucede lo inverso: los significados instanciados en el modo semiótico visual se ven limitados en el modo verbal escrito y en el oral. Las caracterizaciones de cada modo semiótico son detalladas y se van completando en cada capítulo de la tesis. La generación o no de oportunidades de aprendizaje está directamente relacionada con el tipo ensambles que se conforman y, muy en particular, con el modo verbal oral, modo en que el profesor de clase realiza el trabajo semiótico de andamiaje. En cuanto al objetivo que indaga sobre el trabajo de los dos profesores -presencial y remoto- el estudio muestra que el rol del profesor remoto está supeditado al andamiaje que pone en juego el profesor de clase. Por otro lado, el estudio indica que las propuestas de las clases de conversación de los profesores remotos no apuntan a que los estudiantes tengan oportunidades de producir significados propios en el modo verbal oral.

El trabajo de investigación implicó el desarrollo de un estudio longitudinal de cuatro casos que se llevaron a cabo en dos instituciones de enseñanza media secundaria y dos de enseñanza media técnica. Se indagó el trabajo pedagógico de los ocho docentes involucrados, y se describieron los tres modos semióticos para comprender los ensambles y las oportunidades de aprendizaje.

Esta investigación requirió la construcción de varias herramientas teórico metodológicas, a saber, una matriz de análisis del diálogo de clase a nivel semántico discursivo según el sistema de NEGOCIACIÓN adaptado a los contextos pedagógicos estudiados; el estudio lexicogramatical metafuncional del diálogo de clase y del modo verbal escrito presente en los fragmentos estudiados; una *red sistémica de funciones pedagógicas de habla*; la adaptación de una herramienta para el análisis del modo visual; la descripción detallada de los modos semióticos estudiados; la adaptación del concepto de *asignación* (*commitment)* para caracterizar los ensambles multimodales metafuncionalmente organizados; la caracterización lingüística de los distintos tipos de andamiajes, en particular las *oscilaciones ascendentes* y *descendentes* en la complejidad del diálogo; la construcción de una *red sistémica de andamiajes docentes* que incluye la caracterización de las distintas formas de *intermediación* del PC en la clase de PR; la contextualización pedagógica del concepto *affordances* (*oportunidades de aprendizaje*) de la oralidad en clase de ILE y la recontextualización de la pedagogía de géneros. Se trata de un trabajo inductivo, en donde los conceptos se van teorizando a partir de las descripciones y de la identificación de patrones.

En la siguiente sección, se contextualiza brevemente el fenómeno de estudio. Con este objetivo, se ofrece primero un panorama del sistema de enseñanza público del Uruguay; en segundo lugar, se brinda información sobre la historia de la enseñanza de la lengua inglesa en Uruguay. Por último, se presenta la organización de las clases de inglés en la enseñanza media uruguaya en la modalidad presencial, obligatoria a nivel nacional, y en la oferta más reciente de una modalidad remota, opcional y superpuesta a la anterior.

1.1 Sistema educativo y enseñanza del inglés en Uruguay

Hay cuatro aspectos que caracterizan a todo el sistema educativo uruguayo. El primero es la amplia alfabetización histórica del país: el 98,6% de los 3 millones y medio de habitantes del Uruguay son alfabetizados (Informe PNUD 2018). En segundo lugar, el sistema educativo formal tiene una cobertura pública del 83% de los estudiantes del país. Esto significa que esos niños y jóvenes reciben educación de forma enteramente gratuita. En tercer lugar, los planes y programas educativos, a nivel nacional, son responsabilidad de las instituciones nacionales de educación, quienes además controlan el cumplimiento pedagógico y administrativo de los objetivos institucionales. En los últimos cuatro años se ha comenzado una tarea de homogeneizar los planes educativos vigentes en educación media, que hasta ese momento incluían propuestas distintas que se habían incorporado paulatinamente a distintos grupos de instituciones. En cuarto lugar, la educación es obligatoria de los 4 a los 18 años. En términos académicos, esto significa que, luego

de los dos años de educación inicial, los niños deben asistir 6 años a la enseñanza primaria (promedio de edad de 6 a 12 años) y 6 años al ciclo de educación media, ya sea secundaria o técnica (de los 12 a los 18 años).

La mayor preocupación de las autoridades y de la sociedad en general se enfoca en la deserción y el rezago a lo largo de los 6 años de educación media. Solo el 36 % de los estudiantes egresan a los 19 años y menos de la mitad de los uruguayos (43 %) de 23 años logran completar su educación media. En 2018, un 51 % de la población de 23 años abandonó el sistema educativo sin finalizar la educación obligatoria. Entre las características de los estudiantes que abandonan la educación formal se encuentra la situación económica de los hogares, lo que compromete la equidad en el ejercicio del derecho y de la obligación (Informe Estado de la Educación, INEEd, 2019). En 2018 el 15 % de los adolescentes no asistió a la educación. Entre los adolescentes de los hogares del tercio con menores ingresos ese porcentaje se eleva a 28 % y en los hogares del tercio con mayores ingresos no lo hizo el 6 %. En este contexto de inequidad que muy someramente se describe, la enseñanza de lenguas extranjeras suele tener complejidades agregadas. Es muy frecuente que, de las familias que eligen la educación pública para sus hijos, aquellos que pueden costearlo les ofrezcan estudios privados de inglés. Los hijos de las familias que eligen la educación privada -el 10 % de los niños y jóvenes- reciben entre buen y muy buen nivel de inglés (Informe del Instituto Nacional de Estadística, 2006).

En los últimos 15 años se constata una mejora significativa en las condiciones de infraestructura de la educación pública en Uruguay. En el caso de educación media, el tamaño y las instalaciones tecnológicas de los locales educativos, ya sean escuelas técnicas o liceos de enseñanza secundaria, son variables. Hay centros con 300 estudiantes y otros con más de 4.000. Luego de la instalación de fibra óptica en todo el país en 2006, todas las instituciones cuentan con conexión gratuita a internet. La mayoría de los liceos y las escuelas técnicas tienen recursos tecnológicos limitados para proyectar imágenes o videos[2] (un monitor o un proyector).

La lengua inglesa se enseña en la educación media en Uruguay desde mitad del siglo XIX, donde convivía como opción con otras lenguas. Inicialmente, se enseñaba francés, latín e inglés; sobre fines del siglo XIX se cambió el latín por el alemán y se mantuvieron el inglés y el francés. A mediados del siglo XX se pasó a enseñar inglés y francés en el primer ciclo de enseñanza media (1º a 3er año del ciclo medio), mientras que el italiano fue la única lengua extranjera enseñada en

[2] En el desarrollo de esta investigación hay diferentes menciones a problemas tecnológicos (en particular en el caso Jujuy).

segundo ciclo (4º a 6º año) y, exclusivamente, a los alumnos de Derecho. Recién en 1996 el inglés se transforma en la lengua extranjera única y obligatoria en educación media (Canale, 2013). Lo mismo sucedió en la década del 90 a nivel regional, como consta en actas del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas del Mercosur (1997/1:1) (Canale, 2013). Al mismo tiempo, proliferaban las propuestas de enseñanza privada de inglés desde primaria, aunque a nivel de la educación pública recién en 1993 se crea el primer Programa de Inglés de Escuelas Públicas (Primaria). Sin embargo, uno de los problemas para universalizar el aprendizaje del inglés era la falta de docentes. Con el fin de garantizar la cobertura de todas las escuelas públicas del país, en el año 2012 se comenzó a gestionar una propuesta de enseñanza remota de inglés por videoconferencias que hoy en día es tan importante en cantidad de alumnos y escuelas atendidas como el programa presencial. Los niños tienen tres clases semanales de inglés: una a cargo de un profesor remoto por videoconferencia apoyado desde la clase por la maestra del grupo. Las otras dos clases están a cargo de la maestra quien, aunque no sepa inglés, trabaja y aprende con los niños en base a materiales ofrecidos por el programa de enseñanza remota.

En enseñanza media, la situación es muy diferente. Los trayectos de enseñanza técnico y secundario tienen inglés como asignatura obligatoria en todos los cursos desde 1996. Los cursos de educación media básica (los tres primeros años) tienen 4 horas docentes semanales de inglés y los grupos promedian los 25 estudiantes. Los cursos de educación media superior (los tres últimos años) tienen 3 horas semanales de inglés y, aunque el tamaño de los grupos puede variar con el trayecto (científico, humanístico, artístico, biológico para 5º año), la cantidad de alumnos oscila entre 15 y 20 estudiantes. Los cursos son únicamente presenciales.

Desde 2015, la enseñanza de ILE en educación media en Uruguay ha agregado, a la modalidad pedagógica tradicional y obligatoria a cargo de un profesor de clase, una modalidad pedagógica tecnológicamente innovadora. Esta segunda alternativa consiste en una clase semanal compartida por el profesor de clase y un profesor remoto que participa de la clase por videoconferencia sincrónica. Mientras que el profesor de clase (PC) es responsable institucionalmente por todos los aspectos del curso (planificación, materiales, evaluación), el diseño y la gestión de la clase remota semanal por videoconferencia están a cargo del *Plan Ceibal en Inglés* (PCI)[3], una propuesta que pertenece a un proyecto mayor del estado uruguayo denominado *Plan Ceibal*[4]. Se trata de una

[3] Confrontar página web del PCI, https://www.ceibal.edu.uy/es/ceibal-en-ingles.

[4] Plan Ceibal se define como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología la educación uruguaya. Desde su implementación, cada niño que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo. Además, se consigna en el sitio web que "Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación

institución pública de gestión privada, con personería jurídica, que se creó en 2007 por decreto presidencial, como parte de una política de Estado destinada a promover la "inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas." (https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional/) El programa del PCI de educación media se denomina *Conversation Classes*, pues está orientado al desarrollo de la oralidad de los estudiantes. *Las Figuras 1.2, 1.3 y 1.4*, tomadas de un video de presentación del PCI en su página web (2018), ilustran cómo funciona esta combinación de clases remotas con clases presenciales:

Figura 1.1 - Clase tradicional: PA y alumnos (web PCI, 2018)

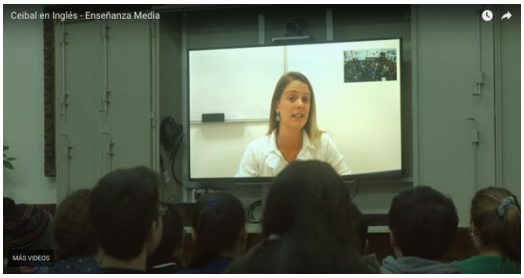


Figura 1.2 - Clase con PR y alumnos (web PCI, 2018)

Figura 1.3 – La complejidad completa de la propuesta: clase con PA, PR, recursos multimodales y alumnos (tomada de video introductorio en web PCI, 2018)

En cuanto al enfoque de la lengua y a la perspectiva pedagógica del PCI, el documento marco que ofrece la página del PCI para describir y definir el programa de educación media, se denomina del *Methodology Statement 2019*[5]. Remitimos al lector al Apéndice 1.1 para completar la presentación del PCI, una innovación tecnológica reciente diseñada para mejorar la oralidad de los estudiantes.

docente que transforma las maneras de enseñar y aprender." (https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional/) La sigla Ceibal es un retroacrónimo que significa "Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea." El plan se inspiró en el proyecto *One Laptop per Child* presentado por Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial de 2005.

[5] El documento es de acceso público en el siguiente hipervínculo: https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/5e4/2b5/066/5e42b506612ba537014882.pdf. Remitimos al lector al Apéndice 1.1 para completar la presentación del PCI, una innovación tecnológica reciente diseñada para mejorar la oralidad de los estudiantes. Allí se ofrece una breve revisión de la perspectiva lingüística y pedagógica contenida en el *Methodology Statement*. Esta revisión está destinada a que se comprenda mejor el interés de analizar las clases con profesor remoto y profesor presencial de enseñanza media en esta tesis.

Allí se ofrece una breve revisión de la perspectiva lingüística y pedagógica del *Methodology Statement*, destinada a que se comprenda mejor el interés de analizar las clases con profesor remoto y profesor presencial de enseñanza media en esta tesis.

1.2 Fenómeno de estudio y organización de la tesis

Esta investigación se propone comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) que emergen de los ensambles multimodales en dos tipos de entornos pedagógicos: uno con un profesor presencial y otro con dos profesores: uno presencial y otro remoto (videoconferencia), en educación media (secundaria y técnica) uruguaya. El logro del objetivo general de este estudio, que relaciona conceptos semióticos con conceptos pedagógicos, necesariamente debe sustentarse en constructos conceptuales que permitan caracterizar y poner en relación estos dos tipos de nociones.

Inglés es una de las pocas asignaturas que se dicta en los seis años de enseñanza media, ciclo obligatorio para todo el sistema educativo uruguayo. Sin embargo, se sabe poco tanto sobre la enseñanza como sobre el aprendizaje de ILE en este ciclo educativo. Este estudio cualitativo desde una perspectiva multimodal aspira a aportar conocimiento sistemático y teóricamente fundamentado de este ámbito pedagógico. De esa forma, se espera contribuir a fortalecer tanto la formación de docentes de ILE como las instancias de formación durante el trabajo de los profesores.

A continuación de este primer capítulo introductorio, esta tesis doctoral ha sido organizada en siete capítulos. En el Capítulo 2 se presentan los antecedentes bibliográficos y los fundamentos teóricos de las nociones básicas de la investigación: las oportunidades de aprendizaje, las perspectivas multimodales en estudios situados en contextos pedagógicos, ingresando con más detalle en clases de ILE, y los entornos remotos de enseñanza. En el Capítulo 3 se describe la metodología, que comprende detalles sobre el tipo y el diseño de la investigación realizada, los participantes, la forma de recolección de datos, la selección del corpus y la unidad de análisis construida. Los Capítulos 4, 5, 6 y 7 presentan el análisis realizado de cada caso, los resultados y las conclusiones del análisis de acuerdo con los objetivos de esta investigación. Finalmente, el capítulo 8 se plantea en tres partes. En primer lugar, se sintetizan y se ponen en diálogo los hallazgos de los cuatro casos, lo que permite discutir los resultados de todo el estudio en relación con los objetivos de investigación. En segundo lugar, esa síntesis de las conclusiones de los cuatro casos da lugar a un avance en la teorización de los constructos teóricos desarrollados para el análisis. En tercer y último lugar, se recapitulan los aportes de la investigación y se proponen algunas proyecciones que podrán continuar complementando este estudio.

2. Estado del arte y fundamentos teóricos

La primera parte de este capítulo consiste en el estado del arte de las áreas conceptuales claves de esta investigación. La segunda parte se concentra en los fundamentos teóricos que sustentan este estudio.

2.1 Estado del arte

En las siguientes subsecciones se consigna la búsqueda bibliográfica realizada organizada en base a las tres áreas conceptuales centrales de esta investigación: las oportunidades de aprendizaje, los ensambles multimodales y el diálogo de clase, a las que se agrega el componente del contexto de clases remotas por videoconferencia. En cada caso, se indaga cuáles son los conceptos abordados en trabajos de publicación reciente y se mapean las regiones conceptuales y se ponen en relación con los objetivos de investigación de este proyecto: comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad generadas por ensambles multimodales en clases de inglés lengua extranjera (ILE) en enseñanza media -técnica y secundaria- en el Uruguay, en entornos pedagógicos con un profesor presencial y con dos profesores: presencial y remoto.

2.1.1 Las oportunidades de aprendizaje

En los últimos 10 años, varias disciplinas han recogido y recontextualizado el concepto de *affordances*. *Affordance* se traduce como potencial, posibilidad y oportunidad[6] y a menudo se usa *oportunidad de aprendizaje* para referirse a esta noción. La imprecisión de este grupo nominal abstracto se debe, al menos en parte, a la coincidencia de un sustantivo de uso común con un término técnico. El sustantivo *oportunidad* (o posibilidad, o potencial) no capta por sí solo la relación mutua que, según Gibson (1979) debe establecerse entre el medio y el individuo cuando se dice, por ejemplo, que un sitio es una *affordance* para un determinado individuo. De lo contrario, una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes sería todo lo que se ofrece en una sala de clases. Todos los recursos semióticos y todas las propuestas docentes serían oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Y justamente lo que entendemos que conceptualiza *affordance* es todo lo contrario: si no se establece esa relación entre lo que se ofrece en una clase y los alumnos – todos y cada uno de ellos- no se generan *affordances*. A continuación, se relevan distintos estudios que ha adoptado o adaptado el término y cómo lo han hecho.

[6] El inglés tiene los descendientes del latín *potential*, *possibility* y *opportunity*. Estos son cognados que no presentan dificultad.

La recontextualización que realiza Kress (2010) al referirse a las *modal affordances* o "potencial de los modos semióticos" es un ejemplo de que, en ambas lenguas, el sustantivo requiere una especificación -adjetival, frase preposicional- para definir y contextualizar el significado: debe explicitarse las oportunidades de qué: ¿los modos? ¿el aprendizaje? ¿los dispositivos tecnológicos? Las *affordances* modales son las potencialidades y restricciones de los diferentes modos: lo que se puede expresar y representar o comunicar con los recursos de un modo y lo que es menos directo e incluso imposible para ese modo. Este concepto se relaciona con el de *aptness* de los modos semióticos: cuáles son los significados que un modo en particular es apto para construir con mayor efectividad. Si bien Kress toma el término *affordances*, él lo define como potencialidad de los modos, significado distinto del de oportunidad de aprendizaje que se ocupa en este estudio. Las potencialidades de los modos están limitadas mayormente por su materialidad, por un lado, y por su desarrollo cultural, social e histórico, por otro (Kress, 2010). Gibson destaca las posibilidades para la acción latentes en el medio, concepto que se vincula a los de agencia e interés del *creador* (*rhetor*) de significados de la sociosemiótica y que son relevantes en esta investigación, ya que el *creador* es el profesor, quien diseña su ensamble de forma intencionada para generar oportunidades de aprendizaje. En síntesis, Kress toma las *affordances* de Gibson (1979) para comprender mejor cómo opera la multimodalidad. Sin embargo, si bien ese es un concepto relevante para el análisis de los ensambles multimodales de este trabajo, la noción más destacada para esta investigación que el trabajo de Kress pone en evidencia es la agencia del *creador* al diseñar su ensamble de acuerdo con las *affordances* de los modos semióticos.

A partir del concepto de oportunidad de aprendizaje como relación entre la propuesta pedagógica y los estudiantes, en este trabajo se entiende que la agencia del profesor es la de diseñar ensambles pedagógicamente intencionados para adecuarse a las características y conocimientos de los estudiantes. Una revisión de cómo adaptaron el concepto de *affordances* distintos campos disciplinares amplía el discernimiento de su importancia y de los distintos matices que cada mirada le ha agregado. Para comenzar, el punto en común, que sin duda es responsable del atractivo del concepto de *affordances*, está implícito en el concepto de promesa futura: si podemos tomar u ofrecer una *affordance* estamos convencidos de que eso redundará en un beneficio para nosotros o para los demás. Este concepto tan general es el denominador común de todos los trabajos. A continuación, se reseñan brevemente algunas de las propuestas relacionadas con la tecnología y la educación, en particular la enseñanza de lenguas. Seguidamente, se mencionan trabajos desde otras disciplinas y, por último, se ofrecen más detalles sobre teorías de la enseñanza y el aprendizaje de ILE y las oportunidades de aprendizaje.

Hay numerosos trabajos referidos al potencial de la tecnología en relación con el aprendizaje de lenguas, principalmente empleando el concepto de oportunidad para señalar lo que falta lograr en distintos ámbitos. Algunos de los trabajos desarrollan el potencial de tecnologías innovadoras, por ejemplo, en tanto dispositivos para el aprendizaje de lenguas (Uther y Banks, 2016; Bower y Sturman, 2015). En un trabajo sobre las oportunidades que ofrece la Web surge nuevamente el concepto de agencia de los estudiantes sobre su aprendizaje (McLoughlin y Lee, 2007). También se discute el potencial de las herramientas digitales de composición multimodal como parte integral de la pedagogía de ILE (Jiang, 2017). En un ámbito educativo más amplio, se señalan las oportunidades que ofrece la tecnología que no han sido investigadas o implementadas. Por ejemplo, la comunidad de expertos en tecnología necesita captar el potencial de la tecnología para el aprendizaje en general y, en consecuencia, es importante generar una agenda investigativa sobre las interacciones entre aprendices y ordenadores (Caws y Hamel, 2016) incluso en la educación superior (Arenas, 2015). Otras *affordances,* para optimizar la relación entre tecnología y educación, enfatizan la importancia de estudiar los contextos institucionales y sociales de alumnos y las tecnologías, más que las tecnologías en sí mismas (Day y Margarte, 2007; Scanlon, 2010).

Los potenciales pedagógicos se han indagado también en otras disciplinas, aunque en forma menos abundante. Por ejemplo, en un estudio de la matemática en educación secundaria el concepto de *affordances* se percibe como un estímulo para los estudiantes en tanto les permitiría visualizar sus posibilidades de obtener logros (Brown, Stilmann y Herbert, 2004). El segundo ejemplo, más afín con este estudio, es el que plantea que las *affordances* más relevantes en la clase de literatura en segundas lenguas son las reformulaciones que realiza el profesor de las ideas que ofrecen los estudiantes en sus participaciones. Es interesante que, si bien el autor no habla de agencia, en su propuesta está considerando la agencia docente y la de los estudiantes (Thoms, 2014).

Desde el multilingüismo, se ha subrayado el potencial pedagógico y social de un modelo integrado de oportunidades de aprendizaje. El trabajo no se detiene en la definición o discusión del concepto, sino que lo da por sentado y lo instala en el contexto de comunidades multilingües. La propuesta señala que pensar la enseñanza y el aprendizaje para estudiantes multilingües desde el concepto de oportunidades de aprendizaje optimizaría la organización pedagógica y tendría el beneficio agregado de realizar un aporte a la descripción y explicación de los atributos de las comunidades multilingües (Aronin y Singleton, 2010; Singleton y Aronin, 2012). Se advierte la dimensión social fuera del ámbito de clase que se le otorga al concepto en estos trabajos.

El concepto de oportunidad de aprendizaje sí se define en el trabajo sobre el aprendizaje de lenguas de Menezes (2011), que además toma de Gibson (1979) el concepto de perspectiva ecológica del

aprendizaje. En este caso se consideran las oportunidades de aprendizaje en términos de las interconexiones entre el aprendiz y el mundo social, especialmente en la construcción de la identidad y el potencial del diálogo entre las voces de los estudiantes y el mundo fuera de la clase. Este alcance del concepto más allá de la sala de clase vuelve a aparecer, ofreciendo una dimensión más interesante, amplia y cuestionadora del concepto de Gibson (1979). Incluso, a partir de la perspectiva ecológica como origen de nuevas metáforas en el aprendizaje de lenguas reaparecen conceptos significativos de la teoría de las oportunidades de aprendizaje: la importancia de la percepción en tanto la habilidad para captar, por ejemplo, una oportunidad, y la importancia de la agencia, en este caso, de docentes y estudiantes para hacerse cargo de sus respectivas tareas. En síntesis, se trata de una recontextualización de las oportunidades de aprendizaje en la clase de lenguas enriquecida por las nociones de interconexión alumno – mundo social y la perspectiva ecológica en tanto entorno en el que se valoran la percepción y la agencia.

Otra mirada del marco teórico ecológico para la clase de lengua se centra en el potencial de atender a la lengua en la enseñanza de las asignaturas en forma constante y sostenida y no separando la lengua del contenido, lo que tendría consecuencias en la enseñanza de múltiples lenguas y en la motivación de los estudiantes (Cross, 2016).

El trabajo más relevante entre los que abordan la enseñanza de lenguas, por su relación con esta investigación, es sin duda el de van Lier (2000, 2004, 2010), quien sostiene que las oportunidades de aprendizaje se definen por la interacción en clase y la experiencia educativa en general. La interacción, en tanto relación entre profesores y alumnos, hace referencia a las oportunidades generadas entre el individuo y el medio y no como propiedades de ninguno de ellos. Las oportunidades de aprendizaje sostienen una perspectiva ecológica del aprendizaje de lenguas. La perspectiva ecológica, que se vuelve potente y duradera una vez que los profesores y los estudiantes se apropian de ella, se determina en base a cuatro principios básicos: relaciones interpersonales, agencia, motivación e identidad. Se encuentran en este autor los conceptos básicos que constituyen una oportunidad de aprendizaje definidos en este trabajo: la relación recíproca entre los estudiantes y la propuesta pedagógica y la agencia del profesor para diseñar su propuesta -sus ensambles multimodales- intencionadamente. Se agrega el aporte de la motivación, de la importancia de la identidad del estudiante, que también figura en la elaboración de Menezes (2011) y tiene puntos en común con la de van Lier. Del mismo modo, el concepto de perspectiva ecológica, la importancia de las relaciones interpersonales y la estrecha relación entre teoría y práctica que se adicionan en las elaboraciones de van Lier dan lugar a plantearse, como proyección futura de esta investigación, la exploración de un diálogo con los trabajos de van Lier, que son una

referencia fundamental en el área de la enseñanza de ILE.

En síntesis, algunas recontextualizaciones del concepto de *affordances* no establecen una relación con Gibson (1979) o, si lo hacen, no realizan elaboraciones teóricas al respecto. Otros trabajos ofrecen perspectivas afines con el concepto de oportunidad de aprendizaje derivado de Gibson (1979), además de realizar aportes sustanciales, como por ejemplo la perspectiva ecológica y el alcance social del enfoque. Se destacan en común las nociones de oportunidad como relación recíproca, la importancia de la agencia de profesores (intencionalidad) y estudiantes y las relaciones interpersonales.

2.1.2 Hacia una perspectiva multimodal en la enseñanza de ILE

Los antecedentes relevados entre estudios sobre multimodalidad y multiliteracidad en clase de ILE realizan un doble aporte a este trabajo. Por un lado, indican desde cuándo se ha pensado la clase de ILE con una perspectiva multimodal; por otro, informan sobre los estudios de ensambles de modos semióticos. Se ordenaron los trabajos encontrados en tres etapas, según las fechas de publicación. Así, se delimita la primera etapa, entre los años 2000 y 2002. Allí se destacan tres estudios de multimodalidad y enseñanza de ILE publicados en TESOL, revista arbitrada específicamente dedicada a profesores de ILE y un libro sobre multimodalidad en la clase de ciencias. La segunda etapa corresponde a trabajos publicados entre 2009 y 2016 y la tercera a trabajos publicados después de 2017. 2

Tres de los trabajos (Kress, 2000; Stein, 2000; Royce, 2002) de esta primera etapa son muy directos y claros al referirse a la construcción multimodal del significado y a la importancia de que los profesores de lenguas extranjeras enseñen eso en la clase. Se trata de trabajos de corte entre teórico y persuasivo que sientan las bases de un enfoque multimodal del ámbito pedagógico. Estos conceptos fueron vertidos por expertos en el área hace 20 años y dirigidos a profesionales dedicados a la enseñanza de ILE, a pesar de que las investigaciones empíricas mayoritarias de esas dos décadas no han tomado esa dirección. El cuarto estudio (Jewitt et al., 2001) es el estudio de enseñanza y aprendizaje multimodal en la clase de ciencias, que aporta una conceptualización y ejemplificación de los aportes al significado de cada uno de los modos semióticos desplegados en la clase, tales como el lenguaje verbal oral y escrito, los esquemas y mapas conceptuales y un modelo del cuerpo humano, entre otros. También se plantea la cuestión del reconocimiento de los signos que evidencian el aprendizaje de los estudiantes, punto que se retoma en la referencia a Canale (2019).

De modo similar, de los trabajos pertenecientes a una segunda etapa (entre los años 2009 y 2016), cinco son de corte teórico: Britsch (2009), Lotherington y Jenson (2011), Barton y Potts (2013), Kessler (2013) y van Leeuwen (2015). Estas investigaciones argumentan de distintas formas a favor de la necesidad de indagar acerca de la construcción multisemiótica de significados en clase de ILE, en particular en propuestas de cursos con modalidades combinadas. Con matices de foco, todos estos autores coinciden en destacar la importancia y la necesidad de continuar explorando los recursos multimodales en el aula de ILE. Un centro importante de atención es la formación y la práctica docente (Britsch, 2010; van Leeuwen, 2015). Otro punto que se reitera y que ya aparecía en los trabajos de la primera etapa es en la importancia de tomar conciencia de la amplia gama de modos semióticos existentes. Esos autores argumentan por destronar el lenguaje verbal de su tradicional privilegio (Lotherington y Jenson, 2011; Barton y Potts, 2013). Otro ángulo menos frecuente de abordaje del tema es el que propone indagar las prácticas en línea de los jóvenes que aprenden lenguas extranjeras "solos" para poder aprender del "lenguaje como práctica social". Algunos de estos autores son menos específicos en los conceptos de multimodalidad y se concentran en la importancia de la tecnología para la pedagogía (Kessler, 2013). Sin embargo, todos coinciden en la importancia de un cambio que Kress (2000) no dudó en llamar "revolución en la comunicación." [2]

Los trabajos restantes del segundo período son de corte cualitativo y se refieren de distintas formas a las ventajas de la enseñanza multimodal de ILE: beneficios para la autoestima y los logros de los alumnos en clase -aunque a menudo el despliegue de recursos multimodales en la sala de clase se topa con problemas administrativos y tecnológicos (Choi y Yi, 2016)- y para el aprendizaje de la lengua extranjera (Zacchi, 2016; Hwang, 2016). Los trabajos de Chen (2010a y 2010b) y de Peng, Zhang y Chen (2016) tienen interés por su afinidad teórico-metodológica con este estudio, pues son estudios empíricos de enfoque multimodal sistémico funcional. Desde una perspectiva socio semiótica, Chen (2010a) examina las virtudes y fortalezas del análisis de los recursos multimodales en los libros de texto de ILE para propiciar compromiso dialógico con los lectores. Chen (2010a) adopta una perspectiva teórica similar para destacar la importancia de educación de la emoción y la actitud en el que entonces era un nuevo curriculum en China. El estudio de Chen es contundente al ilustrar con el sistema de VALORACIÓN cómo distinguir y nombrar los recursos a implementar de forma de hacerlos comprensibles para los hablantes.

Peng, Zhang y Chen (2016) realizan un estudio cualitativo de las dinámicas de la disposición comunicativa (DC) en las clases de ILE en China, lo cual tiene un interés no solo temático, sino también metodológico para esta investigación. Para comprender las DC los autores procesaron diferentes recursos semióticos, tales como el gesto, el lenguaje verbal, la mirada y

el movimiento. Recogieron datos por medio de la videograbación de dos clases (uno de alta DC y otro de baja), de entrevistas a alumnos, y de diarios de aprendizaje. Se transliteraron las grabaciones y se anotaron con un programa informático de análisis multimodal de videos para identificar el uso de recursos semióticos. El análisis y la comparación de los rasgos semántico discursivos de las dos clases arrojaron sutiles diferencias. Así, por ejemplo, los resultados del estudio subrayan la necesidad de que los profesores de lengua reconozcan e instrumenten recursos semióticos multimodales para ampliar la DC de los alumnos y su participación en clase. Si bien Peng et al. (2016) se sirvieron de un software de anotación del discurso multimodal, eso no fue de recibo para esta investigación, pues este análisis se hizo en forma enteramente manual. Por último, este estudio es relevante para comprender qué recursos semióticos multimodales se identifican en este trabajo como estímulos de la DC y la participación en clase de los alumnos.

Los últimos estudios considerados dentro del segundo grupo tienen la importancia de marcar el comienzo de las investigaciones en el área de la multimodalidad y la enseñanza de ILE en América Latina, aunque todos ellos muestran diferencias con esta propuesta de investigación. Dos son trabajos sobre el libro álbum en la clase de ILE desde una perspectiva teórica multimodal. El primer estudio consiste en el análisis multimodal del libro álbum basado en los conceptos de imagen narrativa e imagen conceptual (Kress y van Leeuwen, 1996/ 2006) (Astorga, 1999). En el segundo se muestra cómo las relaciones semánticas entre texto e imagen pueden visibilizarse en base a las herramientas analíticas de la semiótica visual y se argumenta sobre el valor pedagógico de un enfoque multimodal para la enseñanza de ILE (Astorga, 2009). El tercer artículo es una reseña sobre el impacto de las tecnologías de la información en propuestas de aprendizaje multimodal para el área de lenguas extranjeras (Farías et al., 2007). Por último, se identifica el análisis multimodal de un poster para ilustrar la teoría de este tipo de análisis y su relevancia en la clase de lenguas extranjeras. Esta investigación muestra las virtudes de estudiar los distintos modos semióticos en un texto para promover el aprendizaje de ILE (Bezerra, 2011). En este sentido, es el trabajo más cercano a esta investigación, si bien no se ocupa de la oralidad ni de las oportunidades de aprendizaje. 2

En el tercer grupo se ubican trabajos realizados en América Latina, especialmente los numerosos trabajos radicados en Chile del grupo de investigación de Manghi, quienes buscan comprender el fenómeno pedagógico y para ello enfatizan la descripción y explicación de los despliegues de modos y medios semióticos en función de los enfoques pedagógicos que esos diseños expresan, al igual que de las políticas educativas que estos dispositivos manifiestan. En este caso se refiere cómo Manghi et al. (2017) proponen un cambio de mirada al aula a fin de revalorizar los distintos

modos semióticos simultáneos y cómo estos impactan en los aprendizajes. Para eso realizan descripciones detalladas de los recursos semióticos de mediación que no solo el diálogo, sino la manipulación de objetos, los dibujo en la pizarra, los gestos del profesor sobre objetos y dibujos o unos trípticos creados por los estudiantes. Además de la descripción, los trabajos explican cómo los recursos semióticos evidencian lo aprendido y discuten el valor pedagógico de estos recursos semióticos. Este es un aspecto en común con el trabajo del grupo de Kress o con la propuesta de Canale (2019), como fue mencionado previamente. Canale (2019) realiza un detallado relevamiento de los modos y medios semióticos de la clase que estudia y, si bien pone en relación el diálogo de clase con lo que sucede en la clase (gestos, uso de dispositivos tecnológicos), se capta la simultaneidad y se analiza detalladamente en función de las formas en que la tecnología y los conceptos de multimodalidad suceden en clase. El trabajo se focaliza en tecnología, multimodalidad y aprendizaje y constituye un antecedente clave para esta investigación, tanto por su solidez teórica como por el detalle y rigor del análisis de una práctica cercana. De los muchos puntos fundamentales que Canale plantea se destaca, por su particular relevancia para esta investigación, la propuesta de que es necesario que la educación se plantee las formas de reconocimiento del trabajo semiótico de los estudiantes. Otra mirada reciente sobre la multimodalidad la aporta el trabajo de Manghi y Badillo (2021), quienes analizan cadenas de resemiotización con descripciones e interpretaciones cuidadosas de todos los recursos semióticos involucrados. Un enfoque distinto es el propuesto por Hao y Hood (2019), quienes estudian lo que denominan *acoples intersemióticos*[7] de los modos semióticos verbal oral y gestual con el objetivo de modelar herramientas de análisis basadas en el sistema de VALORACIÓN. Las autoras buscan patrones de sincronía entre ciertas opciones valorativas, de Apreciación inscrita o amplificada graduada en Fuerza, por ejemplo, de ciertos movimientos del cuerpo y de la entonación del habla profesor.

El aporte más significativo para este proyecto, último de este tercer grupo, consiste en la sistematización metodológica del análisis de la multimodalidad en relación con las interacciones de clase de Oteíza (2018). Este trabajo aborda la construcción de la evidencia multimodal e intertextual en el pasado reciente chileno en la clase de historia con matrices que exploran y sistematizan los recursos valorativos presentes en el discurso verbal y en la imagen visual.

Para finalizar, en términos generales, los antecedentes de trabajos que difunden y promueven la multimodalidad y la multiliteracidad en clases de ILE son más numerosos que los trabajos

[7] En relación con las denominaciones de los ensambles multimodales, Unsworth (2020) usa el término *relaciones intermodales* para referirse a su estudio multimodal de imagen y modo verbal escrito en textos científicos Estas variaciones en la denominación podrían dar cuenta de un terreno relativamente novedoso en el que se está incursionando.

empíricos, que proporcionen evidencias de cómo se están implementando estos conceptos en contextos pedagógicos. Las investigaciones que caracterizan herramientas teórico-metodológicas concretas y muestran el aporte que realizan son muy valiosos para esta tesis. Tal es el caso de Peng et al. (2016) y de Chen (2010a) sobre libros de enseñanza de ILE en China.

A nivel latinoamericano, hay áreas educativas y disciplinas, como la educación primaria y las clases de historia, que han ganado más terreno en la investigación de la multimodalidad y las prácticas pedagógicas. También se relevan estudios en clases de ILE enfocados en las características multimodales de los materiales de trabajo, tales como los posters o los libros álbum, pero ninguno se concentra en el estudio de los ensambles de modos semióticos en la clase.

2.1.3 El análisis del discurso de clase

La vasta tradición de estudios del discurso de clase posee diversas perspectivas teóricas, pero siempre desde los estudios monomodales. Si bien en este trabajo se adopta una perspectiva multimodal, para el análisis de los ensambles multimodales es imprescindible estudiar primero cada modo por separado. El modo semiótico oral es uno de los tres modos que componen los ensambles multimodales, objetos de estudio de esta investigación, por lo que se impone un sintético diálogo con la tradición del análisis del discurso de clase. Esta discusión bibliográfica comienza por una revisión de cuatro artículos de síntesis y un capítulo introductorio. A estos cinco textos los sigue la revisión de algunos de los autores fundamentales que estudian el discurso en el aula; entre estos trabajos se comentan brevemente aquellos relacionados con la clase de L2, aunque también se indicarán estudios sobre L1 que resultan fundacionales para el enfoque de esta investigación. Asimismo, se revisan artículos sobre el estudio de la oralidad en la clase de ILE realizados en América Latina e investigaciones sobre la oralidad, la mediación y el metalenguaje en el aprendizaje de L2 provenientes, fundamentalmente, de los EE.UU. Por último, se reseñan trabajos sobre diálogo de clase de ILE realizados en Uruguay.

Los artículos de síntesis que se consideran son Rampton et al. (2002), Howe y Abedin (2013), Mercer y Dawes (2014) y Jones y Hammond (2016), acompañados por la revisión de antecedentes que realiza Christie (2002). El primer trabajo realiza una comparativa entre tres metodologías de análisis: la etnografía del discurso, el análisis conversacional y la lingüística sistémico funcional.

No es posible comentar aquí sobre la perspectiva ofrecida de cada metodología, pero sí es interesante señalar que Rampton et al. (2002) concluyen destacando la importancia de que los estudiosos de la lingüística aplicada elijan una metodología de la investigación, profundicen en su estudio y la dominen para realizar su análisis. Estos autores estimulan la investigación de los lingüistas aplicados, en el entendido de que las divisiones entre teoría y práctica, al igual que las separaciones entre investigación básica y aplicada, se han perdido. El segundo trabajo revisado se

concentra en la variedad terminológica para refererise a las interacciones de clase que se encuentran en el área de ILE (Howe y Abedin, 2013): discurso pedagógico, interacciones de clase, conversación de clase, enseñanza dialógica, oralidad. En consonancia con esta revisión de Howe y Abedin (2013), en este proyecto estos términos se considerarán como sinónimos, siempre y cuando se encuentren dentro del ámbito de la oralidad.

Mercer y Dawes (2014) siguen una línea cronológica de estudios del discurso de clase, bastante coincidente con el recorrido de Christie (2002) y con el de Hammond y Jones (2016): desde los trabajos lingüísticos de Sinclair y Coulthard (1975), que acuñaron el concepto básico de tríada dialógica Iniciación – Respuesta – Evaluación (IRE), retomado por varios analistas del discurso de clase (Mehan, 1979, por ejemplo) y sobre la que se vuelve más adelante. Algunos de los nombres más relevantes entre los investigadores del discurso de clase son los de Heath (1983, 2012), Edwards y Mercer (1987/2012), Cazden (1988), Edwards y Westgate (1994), Lemke (1995), Wells (1999), Mercer (2000) y Nassaji y Wells (2000) y la propia Christie (2002). Estos investigadores enfatizan la relación entre diálogo de clase y pedagogía. En esta lista de trabajos inevitables para quien estudia el discurso de clase, quisiera destacar el trabajo de Cazden (1988), quien aporta comprensiones de la relevancia del lenguaje en el aprendizaje y de su rol en la construcción de conocimiento en entornos pedagógicos (Jones y Hammond, 2016). La investigación de Cazden (1988) es particularmente valiosa para este estudio pues enfoca el discurso escolar como comunicación, tiene en cuenta las tres funciones básicas del lenguaje y tiene una clara mirada pedagógica. Del mismo modo, se destaca la importancia de detectar la estructura clara y consistente de la clase y el interés de explicar las distintas estructuras pedagógicamente. Por último, aunque no aborda otras formas de comunicación, sí las menciona (los gestos, las miradas), lo que también acerca el trabajo de Cazden a este estudio.

El trabajo de Christie (2002) sobre análisis del discurso de clase es un antecedente clave de esta investigación en varios sentidos y se menciona en distintos capítulos. En esta discusión de antecedentes se destaca el interés del rol del lenguaje como semiosis social de la LSF, que permite pensar la práctica social a través del análisis discursivo y de la construcción de posicionamientos ideológicos en el lenguaje: “El lenguaje nunca es neutral”, dice Christie (p.7): da voz a ciertos valores y silencia otros. Asimismo, el trabajo de Christie implementa la perspectiva sistémico funcional para el análisis de los significados que se construyen en el devenir del diálogo de clase, atendiendo a cómo los estudiantes aprenden a significar (entrevista a Christie, Flores y Manghi, 2014b).

La propuesta de “triadic dialogue” en la interacción profesor – alumno de Nassaji y Wells (2000), -concepto tomado de Lemke (1990)- muestra que la misma estructura básica IRF puede tomar

variadas formas y reclutarse para una gama de funciones, según el objetivo de la actividad en cuestión. Este trabajo es relevante porque, al igual que Rose y Martin (2012), parte de la propuesta de NEGOCIACIÓN de Martin (1992) y de los roles de habla formulados por Berry (1981) para buscar las distintas formas que puede tomar la IRF, lo que también sucede en este estudio.

Los trabajos de Burns (2012), Herazo (2012, 2014) Herazo et al. (2009, 2016, 2019), Jones y Chen (2016) y Hammond (2016), por su parte, estudian propuestas teóricas de análisis en profundidad y las aplican a contextos escolares. Burns (2012) coincide con el planteo de Jones y Hammond (2016) al puntualizar que hay dos tipos de trabajos sobre el discurso de clase: aquellos que se orientan hacia la conversación sobre la lengua que se aprende y aquellos que se refieren al rol de la conversación en el aprendizaje o enseñanza dialógica. Estas dos clases de trabajos se corresponden con los dos tipos de interés que, según Jones y Hammond (2016), lingüistas y pedagogos han mostrado sobre las interacciones de clase. Ambos aspectos fueron estudiados por pedagogos que han realizado aportes definitivos a esta práctica social desde su disciplina.

Las propuestas de modelos teóricos sobre la enseñanza del inglés de interacción de clase incluyen el ciclo holístico que postula Burns (2012), la propuesta de géneros basada en la LSF de Herazo (2012) y la pragmática de la instrucción en L2 de van Compernolle (2010, 2014), van Compernolle y Williams (2012a, 2012b, 2013). Jones y Chen (2016), por su parte, se focalizan en explorar cuál es el conocimiento gramatical que favorecería una pedagogía dialógica. Postulan que un conocimiento del diálogo de clase como recurso para involucrar a los alumnos en el saber gramatical, promueve una comprensión motivadora del metalenguaje.

Un estudio anterior, que incursiona en la enseñanza dialógica de la ciencia y abre la agenda de la multimodalidad en educación, aunque no use ese término, es el trabajo sobre el diálogo en la clase de ciencias de Lemke (1990). Esta investigación se concentra en la construcción de los significados científicos en el diálogo de clase y se refiere a patrones semánticos del diálogo, concepto central para esta investigación, si bien eso fue un hallazgo que afloró del estudio inductivo llevado a cabo.

Entre los trabajos pedagógicos que indagan el rol de la conversación en el aprendizaje de L2 se destacan los estudios de Alexander (2008a, 2008b, 2015a, 2015b, 2019, 2020), quien sostiene que es necesario desarrollar una pedagogía en la que los alumnos no solo aprendan a hablar, sino que hablen para aprender. El aprendizaje dialógico (Alexander, 2008) en el caso de la clase de ILE[8],

[8] En principio se había incluido una segunda categoría con trabajos que se concentran en las interacciones en la enseñanza de distintas disciplinas en ILE, como por ejemplo el trabajo de Gibbons, 2003 sobre la mediación del lenguaje en las ciencias. Este trabajo ejemplifica un punto común entre propuestas de enseñanza de las disciplinas en ILE y propuestas de enseñanza de la lengua extranjera en contextos escolares. Esta área en común se refiere al rol del lenguaje como mediador en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas, incluso para contextos en los cuales conviven hablantes nativos de la lengua de instrucción con hablantes no nativos (Estados Unidos, Australia e Inglaterra tienen una tradición en esta área). Decidimos quitar esta categoría del cuadro de antecedentes, porque

nos orienta hacia el diálogo de clase como oportunidad de desarrollo de la oralidad en ILE, que de acuerdo con Gibbons (2015) sucede solo en la medida en que las interacciones sobre los temas previstos en las unidades programáticas[9] se llevan a cabo en inglés (Gibbons, 2015).[10]

Asimismo, desde la pedagogía es importante el trabajo de Leinhardt (2001, 2010, 2012) con su propuesta sobre la "explicación que instruye" (*instructional explanation*). Estas líneas de investigación podrían resultar un aporte relevante al análisis de las interacciones de clase de ILE que constituyen los objetivos de este proyecto de tesis, teniendo en cuenta que las mismas han dado lugar a aportes desde las disciplinas (Achugar y Stanton, 2010).

La investigación de Hammond (2016) remite nuevamente a los dos aspectos de los estudios de las interacciones de clase mencionados anteriormente: el lenguaje en sí mismo (aprender lengua y sobre la lengua de Halliday, 1993) y el lenguaje en el aprendizaje (aprender a través de la lengua, Halliday 1993). La autora se propone establecer un puente de complementariedades y desarrollo del conocimiento entre la llamada enseñanza dialógica (Alexander, 2008, 2015, 2017) y la lingüística educativa, término que utiliza para referirse al modelo de la LSF, que según la autora tiene mucho que aportar al análisis del diálogo de clase. En línea con esta propuesta de Hammond (2016), en este proyecto de investigación nos proponemos realizar un estudio lingüístico y semiótico de modalidades pedagógicas por videoconferencia y presenciales, que signifique una contribución desde la lingüística y el análisis del discurso pedagógico.

Quedan planteadas algunas de las interrogantes que inspiraron las preguntas de esta investigación: ¿qué rol tiene el modo verbal oral en la construcción de significados de los ensambles multimodales en la clase de ILE? ¿Se diferencia de los otros dos modos? ¿De qué manera? ¿Cómo se comparan los significados verbales orales de clase de ILE en la propuesta con PR con los de la propuesta de PR y PC? ¿Hay propuestas de modelos específicos de aprendizaje en las clases estudiadas? Si las hay, ¿cómo son esos modelos?

---

esta no es la situación de la enseñanza de ILE en América Latina ni es un objetivo central de este proyecto. Sin embargo, parece pertinente dejar aquí apuntado que existen líneas de trabajo e investigación que inciden en, y por lo tanto vinculan, ambos contextos. Propondríamos pensar esta variedad de situaciones como clina: desde la escolarización en lengua materna, hacia la escolarización en segunda lengua (inmersión), pasando luego por la escolarización en lengua extranjera (no inmersión) y finalmente llegando al aprendizaje de lengua extranjera alejado del aprendizaje disciplinar.

[9] Los temas de las unidades programáticas se denominan, dentro de la LSF, el *campo* de los textos, variable que construye los significados ideacionales del registro y que en el lenguaje son realizados, en el estrato semántico discursivo, por el sistema de IDEACIÓN, que da cuenta precisamente, de la construcción de la experiencia. (Martin y Rose, 2007).

[10] El planteo de Gibbons (2015) es compatible con la propuesta de translengua (Creese, 2017: Proyecto "Translation Translanguaging", Arts and Humanities Research Council, UK; Palmer et al., 2014; Creese y Blackledge, 2010, Creese et al., 2017), aunque puntualiza la importancia de construir interacciones de ILE en inglés. Tanto Gibbons en Australia como Ophelia García en E.E.U.U. y Creese en el Reino Unido trabajan desde el multilingüismo y la enseñanza del inglés a inmigrantes (lengua adicional en Australia, aprendientes de inglés en USA, inmigrantes en RU), en donde la inmersión en la lengua extranjera afecta profundamente las interacciones de clase.

En cuanto a las propuestas que se concentran en el aprendizaje de L2 (o LLs, como se los denomina en EE. UU), se destacan las que dan importancia al lugar del metalenguaje en el aprendizaje de una segunda lengua. El rol de la enseñanza de un metalenguaje que habilite a los alumnos a tomar conciencia de los usos del lenguaje es un área de interés para esta investigación. Los trabajos de Schleppegrell (2013) y Moore & Schleppegrell (2014) proponen una enseñanza explícita del metalenguaje en las interacciones, mientras que Schleppegrell y O'Halloran (2011) y Klingelhofer y Schleppegrell (2016) defienden la misma propuesta para la enseñanza de la escritura. En todos estos casos, el metalenguaje aparece como andamiaje del aprendizaje, aspecto también central en el trabajo de Gibbons (1998, 2007, 2015), que se concentra en el trabajo de mediación del lenguaje en la enseñanza. Es desde esta perspectiva que el metalenguaje toma relevancia en este proyecto, en donde los andamiajes ofrecidos por los docentes serán un componente para identificar en la construcción multisemiótica de significados en las interacciones orales.

Kings y Mohan (2004), por su parte, se preocupan por el impacto del diálogo de clase en la evaluación oral, mientras que Nakatani (2010) realiza un estudio cuantitativo sobre los resultados de aprender estrategias comunicativas.[11]

Desde América Latina, se destacan los trabajos del grupo de investigación de Herazo (2016, 2017, 2019, 2021) en Colombia dedicados a distintos aspectos de la oralidad en clase de ILE, ya mencionados entre los trabajos teóricos y entre las propuestas de modelos pedagógicos de la oralidad. Desde el punto de vista teórico y metodológico, el trabajo de Cancino (2015) estudia el diálogo de clase desde el Análisis Conversacional, una propuesta lingüística que se ha ocupado de los intercambios orales en diferentes contextos y cuyos aportes tomaremos[12] al estudiar las interacciones.

Los trabajos más cercanos a este proyecto realizados en Uruguay son los de Frade (2017) y Canale (2018, 2019). Frade (2017) se concentra en el diálogo de clase en la propuesta realizada por el PCI para enseñanza primaria[13]. El estudio se realiza desde el análisis de la conversación de clase y la autora estudia las interacciones solamente en las clases a cargo del PR. Asimismo, si bien translitera trechos de diálogo, su abordaje no es lingüístico sino etnográfico y conceptual, ya que analiza los modelos metodológicos de enseñanza del inglés, estudia el uso de la lengua materna en

[11] La revista *Classroom Discourse* es prueba de lo fértil que es este campo del conocimiento. Incluso una mínima revisión de los artículos más recientes de esta publicación sería un exceso para esta discusión de antecedentes.

[12] Berry (2016), referente del marco teórico metodológico de este trabajo con su análisis de la estructura del dinamismo en los intercambios desde la LSF, también atiende al Análisis Conversacional, concretamente a la distinción entre intercambios preferidos y rechazados, que pone en diálogo con la propuesta de Halliday y Matthiessen (2004) de movimientos que apoyan y movimientos que desafían.

[13] La propuesta de PCI para Primaria es sustancialmente diferente a la de Media. Si bien recurre al profesor remoto por videoconferencia, este no es hablante nativo del inglés, pues el programa no apunta únicamente a la oralidad como en Media y su contraparte docente no es un profesor de inglés sino el maestro de aula.

las clases y atiende el impacto de la videoconferencia en las interacciones tradicionales maestro de primaria – alumnos. El trabajo de Frade (2017) no indaga los significados construidos por ensambles multimodales en clase de ILE ni aborda los intercambios entre el PR y el PA o las de ambos con los alumnos. Canale (2018, 2019) se enfoca en el uso de laptops y libros de texto en una sala de clase uruguaya y se basa para el análisis del discurso en el sistema de NEGOCIACIÓN propuesto por Martin y Rose (2007) en una clase de Plan Ceibal en Inglés de primer año de educación media. Canale (2019) es el trabajo temáticamente más cercano a esta investigación, si bien se enfoca en un grupo de enseñanza media privada, mientras que este estudio se enfoca únicamente en la enseñanza media pública. Asimismo, Canale (2019) coincide con esta investigación en la mirada multimodal del tema, aunque responde a preguntas relaciondas con el uso y la enseñanza de la tecnología, el rol de las políticas públicas de difusión de conceptos tecnológicos y el reconocimiento del aprendizaje de los estudiantes.

Fuera de estos trabajos, las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el Uruguay se han focalizado en tres áreas, aunque con un variado volumen de producción. En primer lugar, se han abordado abundantemente las políticas lingüísticas públicas (Canale, 2009, 2011, 2013, 2015, 2016; Brovetto, 2010, 2011, 2017). En segundo lugar, se han estudiado distintos aspectos de la formación docente (Díaz Maggioli, 2004, 2012, 2017; Díaz Maggioli y Kaplan, 2010). Queda claro que el estudio de lo que ocurre dentro del aula es muy minoritario y es oportuno considerar que la mayor preocupación ha estado vinculada a definiciones de políticas lingüísticas a nivel nacional (Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Enseñanza Pública[14]), y a la gestión de esas políticas, por sobre la generación de conocimiento sobre lo que sucede dentro de las aulas. El Plan Ceibal en Inglés ha generado el tercer grupo de publicaciones, tales como Banegas, 2013; Stanley, 2108; Kaiser, 2015, 2017; Kaplan, 2019; Banegas y Brovetto, 2020. Estos trabajos apuntan sobre todo a difundir y explicar el programa desde el propio PCI o desde el British Council, institución asociada al programa de inglés de Plan Ceibal. Brovetto et al. (2020) intentan indagar en las características y las prácticas de los profesores involucrados en el PCI, en particular con una mirada al programa de primaria, y su relación con los aprendizajes. No se pudo acceder a la investigación completa, pues en particular la metodología y el marco teórico empleados podrían ayudar a comprender la falta de conclusiones relevantes sobre la relación existente entre las prácticas docentes y los logros de los estudiantes.

Para finalizar, es importante destacar un concepto que señala Burns (2012), en cuanto al desafío que la enseñanza de la oralidad sigue representando para los docentes. El *Methodology*

[14] Estos documentos se encuentran en http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/index.php/documentos-2.

Statement (2016) de las *Conversation Classes* del PCI de educación media coincide en la identificación de este inconveniente. Las dificultades de enseñar la oralidad, probablemente relacionadas con el comentario de Halliday (1978) de que el problema del aprendiz de una segunda lengua es que ya habla una, tal vez se podrían vincular con la complejidad específica de aprender una lengua que no se habla en contextos cercanos en clases de hablantes de una misma lengua plantea una dificultad agregada. Esta dificultad consiste en aprender a producir significados (*learn how to mean*, Halliday, 1993) en una lengua desconocida o ajena, cuando ya se puede significar en la primera lengua, común a todos los alumnos y los docentes. Esto hace que a menudo saber una lengua extranjera no sea visto como un conocimiento necesario o útil para las interacciones de la vida cotidiana. Incluso durante la clase, justamente porque alumnos y profesores comparten la primera lengua, el uso de la lengua extranjera suele conferirle, a la situación de instrucción en ILE, un grado superlativo de artificialidad frente a cualquier otra clase[15]. Si bien este no es el tema central de este proyecto de investigación, sin duda subyace a la justificación de este, como surge de la bibliografía revisada en aspectos tales como la necesidad de conocer, desde la investigación lingüística, cuáles son las oportunidades de construir oralmente significados que presentan los ensambles multimodales en la clase de ILE.

La variedad de enfoques y propósitos de los estudios de la conversación de clase, que merecen la presentación inicial en este trabajo de una rica y abundante tradición, reafirman la importancia del modo semiótico verbal oral en contextos pedagógicos. Este reconocimiento no es contradictorio con una mirada multimodal de la comunicación y va más allá de consideraciones teóricas e implicancias ideológicas sobre la ponderación de los modos semióticos en el aprendizaje (Kress, 2000, 2010; Bezemer y Kress, 2016).

2.1.4 Las clases de ILE que integran profesores remotos por videoconferencia

Ninguna de las investigaciones sobre el diálogo de clase de ILE por videoconferencia sigue una metodología lingüística de análisis. Los abordajes son más generales que en los trabajos reseñados anteriormente y sobre todo apuntan a la evaluación pedagógica de la videoconferencia y se ven conclusiones divididas.

La revisión de las investigaciones sobre las interacciones de clase de lenguas extranjeras por videoconferencia que realizan Lawson et al. (2010) no identifica una relación directa entre tipo de interacciones y medio semiótico. Si bien el estudio valora el aporte pedagógico de la videoconferencia, que se percibe como un potencial de cambio en las propuestas de clase, se señala

[15] De allí que una de las áreas de instrucción de más desarrollo en las últimas décadas es la enseñanza de inglés con propósitos específicos, que Halliday señala deriva de la teoría de registro, de la noción de que todo uso de la lengua, incluso la lengua materna, se explica por referencia a los contextos en que funciona el lenguaje. (Halliday, 1978)

que no todos los alumnos responden de la misma manera a este medio, lo cual se condice con las observaciones realizadas en esta investigación en cuanto a la atención de los alumnos y a su participación en clase. Por el contrario, el estudio de Yanguas (2010) señala que la interacción por videoconferencia no muestra limitaciones con respecto a la interacción presencial, aunque el trabajo de Lee (2007) advierte sobre el impacto de clases por video conferencia en alumnos con habilidades de comprensión auditiva menos sofisticada, quienes pueden tener problemas para entender al PR, hablante nativo de inglés en el PCI. En cuanto a los docentes, una consecuencia positiva de la tecnología de videoconferencia en clase que señalan Lawson y Comber (2010) consiste en que los profesores deben adaptarse a un medio tecnológico novedoso, lo que requiere disposición a aprender y aprovechar los recursos.

Por último, un aporte distinto proviene de un estudio sobre interacciones por videoconferencia entre alumnos de dos países diferentes. Los autores señalan que la instancia es muy valorada por todos los alumnos, aunque también indican que la cantidad de negociación de significados parece depender del tipo de tarea específica propuesta más que de la tecnología empleada (Loranc-Paszylk, 2015). Este resultado resulta un aporte interesante para este estudio, pues advierte sobre la relevancia primordial de la propuesta pedagógica.

Estos antecedentes señalan fortalezas y debilidades de las clases por videoconferencia tanto para los aprendizajes, en cuanto a la motivación y la agencia de los estudiantes, como para los aportes y limitaciones que puedan implicar para los docentes. Como síntesis, se destaca la relevancia de la propuesta pedagógica realizada por encima de los aportes y limitaciones de la tecnología. Este concepto señala un camino que esta tesis retoma, al estudiar una modalidad de clase tecnológicamente innovadora, que trasciende el interés local o regional, más allá de los posibles aportes teóricos de la investigación sobre las oportunidades de aprendizaje que generan los ensambles multimodales en clases presenciales.

En síntesis, se han elegido cuatro ejes temáticos para esta revisión de antecedentes que han señalado direcciones y espacios para esta investigación. En primer lugar, no se ha relevado ningún trabajo concentrado específicamente en el análisis de los ensambles multimodales, si bien quedó muy clara la importancia de la perspectiva multimodal para abordar el estudio de las oportunidades de aprendizaje en la clase de ILE. Incluso la recontextualización y delimitación del concepto de oportunidad de aprendizaje que se propone en esta tesis se presenta como una forma de completar un término que ha concitado el interés de estudiosos de la tecnología y, en particular, de sus relaciones con la pedagogía.

2.2 Fundamentos teóricos

Como fue mencionado al comienzo de este capítulo, el objetivo general de esta investigación es la comprensión de las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en clases de ILE generadas por ensambles multimodales en dos entornos pedagógicos (presencial y combinación de presencial y remoto). Para cumplir con este objetivo, se proponen constructos conceptuales que relacionen los conceptos semióticos con los conceptos pedagógicos involucrados.

El análisis de los ensambles pedagógicos se enmarca en la sociosemiótica (Kress y van Leeuwen, 2006/2021; Kress, 2010; Painter, et al. 2013) y la lingüística sistémico funcional (Halliday y Matthiessen, 2014; Martin, 1992; Martin, 2019; Rose y Martin, 2012). El estudio de los conceptos pedagógicos, las oportunidades de aprendizaje[16], se ha elaborado a partir de la teoría de la percepción visual de Gibson (1979), enmarcada en definiciones de aprendizaje provenientes de tres áreas del conocimiento pedagógico que priorizan la semiosis socialmente situada: el aprendizaje basado en el lenguaje de Halliday (1993), los principios pedagógicos de la socio semiótica (Kress, 2010; Jewitt, 2016; Bezemer y Kress, 2016) y las nociones fundamentales de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1980; Hasan, 2004; Wells, 1994; Gibbons, 2016; Herazo, 2021).

La sociosemiótica se nutre de dos vertientes teóricas desarrolladas a partir de la teoría lingüística sistémico funcional iniciada por Halliday y Hasan (1976) y Halliday (1975, 1978, 1994). La primera la vertiente parte de Halliday (1978) y es continuada por el trabajo de Kress y van Leeuwen (2006/2021) para el diseño visual, que a su vez es el origen de una teoría de la comunicación desarrollada por Gunther Kress y su grupo de investigación (Kress, 2010; Kress y Bezemer, 2016; Jewitt, 2009 / 2014, 2016). La segunda vertiente, también originada en los trabajos referidos de Halliday y Hasan (1976) y Halliday (1978, 1985, 1994), se continuó en la elaboración gramatical del trabajo de Halliday y Matthiessen (2004, 2009, 2014) y de Martin (2013, 2014), entre otros, y en la teoría de géneros y el análisis del discurso de Martin (1992), Martin y Rose (2007, 2008), Rose y Martin (2012), entre otros. El modelo de análisis de los ensambles multimodales de este trabajo es adaptado de las propuestas de Martin (2008, 2010) y de Painter et al. (2013) sobre la jerarquía de instanciación. En síntesis, la concepción del lenguaje como semiótica social, sistematizada en la lingüística sistémico funcional, que establece las relaciones entre semiosis y prácticas sociales, es el sustento común a todos los conceptos de esta tesis, en donde se ponen en relación los ensambles multimodales y las oportunidades de aprendizaje de ILE.

[16] En esta tesis se utilizará el sustantivo *affordances,* en inglés y en itálicas, cuando se discuta la comprensión del sustantivo empleado por Gibson (1979) en ámbitos no pedagógicos. Por ejemplo, cuando la sociosemiótica alude a "*affordances* modales" se refiere a las posibilidades y limitaciones de un modo semiótico en particular de construir determinados significados, sobre todo la limitación de la materialidad del modo en cuestión. Este significado es distinto del de "oportunidades de aprendizaje", grupo nominal en español que ser preferirá para referirse a contextos pedagógicos, en donde la frase preposicional "de oportunidades" refiere específicamente al área pedagógica.

Las oportunidades de aprendizaje, aquí focalizadas en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE), se construyen en base a los tres campos teóricos previamente indicados. Los dos primeros provienen de los desarrollos relacionados con contextos educativos de las dos teorías anteriormente mencionadas: por una parte, los trabajos vinculados a educación de Kress y su grupo (Jewitt et al., 2001; Bezemer y Kress, 2016) y otros desarrollos pedagógicos en multimodalidad en ámbitos pedagógicos (Unsworth, 2008) y por otra, los estudios concentrados en contextos pedagógicos dentro de la lingüística sistémico funcional (Halliday, 1975, 1993; Hasan 1996, 2011, 2002a, 2002b, 2002c, 2012; Christie, 2002; Schleppegrell, 2004; Rose y Martin, 2012; Gibbons 2015). El tercer campo teórico que completa la comprensión de las oportunidades de aprendizaje son las nociones fundamentales de la teoría sociocultural (Vigotsky, 1980; Lantolf, 2013; Lantolf et al. 2018). Estas tres teorías tienen en común la priorización de la semiosis, entendida como *making and exchanging meaning through the mediaton of semiotic systems* (Hasan 2011a: 289).

La *Figura 2.1* representa los conceptos que entran en juego en este trabajo: los ensambles multimodales generan o no oportunidades de aprendizaje en el contexto de clases de profesor presencial o de dos profesores: presencial y remoto:

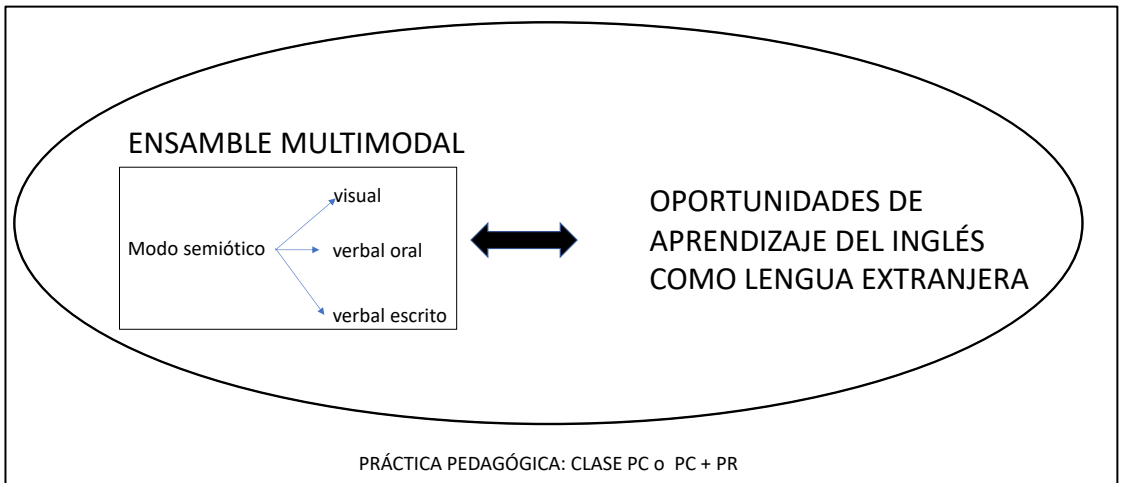


Figura 2.1 –Relación entre ensambles y oportunidades de aprendizaje[17]

Tanto los ensambles multimodales como las oportunidades de aprendizaje son constructos teóricos que se van explicando poco a poco en este capítulo. A su vez, el contexto pedagógico con dos entornos diferentes (profesor de clase o dos profesores, uno de clase y otro remoto) complejiza este mapa teórico y se comprende en base a herramientas teórico-metodológicas que se construyeron inductivamente y, en consecuencia, se presentan en el capítulo de discusión y conclusiones.

El entramado teórico que permite cumplir con los objetivos de esta investigación es necesariamente múltiple pues implica diversas relaciones conceptuales: entre tres modos

[17] Esta figura se retoma en el cierre de esta tesis, capítulo 8, *Figura 8.2*.

semióticos que conforman ensambles y entre estos y las oportunidades de aprendizaje, que también requieren definición teórica para evitar la imprecisión. El doble contexto pedagógico -clase con un profesor o dupla pedagógica con un profesor remoto- genera una variante más de articulación de los conceptos.

La *Figura 2.2* ofrece la misma relación con detalle de las herramientas teórico-metodológicas empleadas o construidas para este estudio:

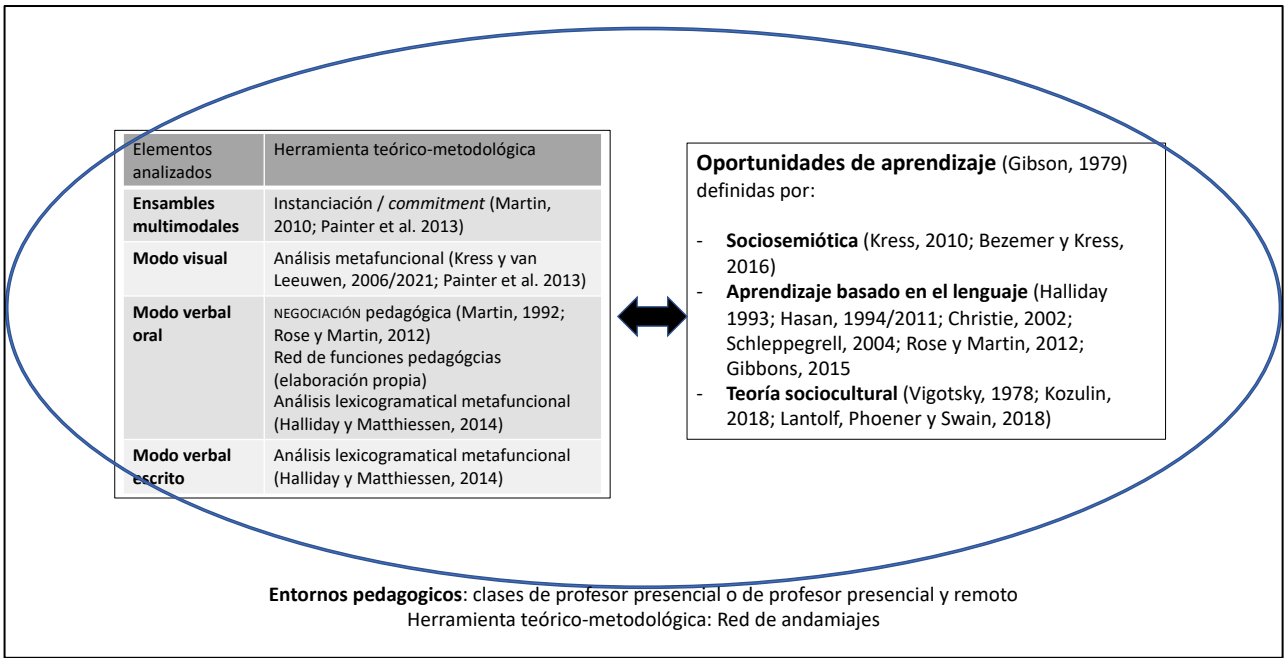


Figura 2.2 –Detalle de los constructos teórico-metodológicos empleados en el estudio de la relación entre ensambles y oportunidades de aprendizaje

Los fundamentos teóricos de la lingüística sistémico funcional y de la sociosemiótica (sistémico funcional o no) ofrecen una teoría semiótica que permite analizar el lenguaje en contexto, de forma que el análisis habilite una comprensión rigurosa y profunda de cómo los ensambles multimodales generan oportunidades de aprendizaje, en este caso de la oralidad en clase de inglés como lengua extranjera. Los conceptos de aprendizaje de ambas teorías -socio semiótica y lingüística sistémico funcional- se completan con la teoría sociocultural para construir los conceptos pedagógicos necesarios.

Las bases conceptuales de la lingüística sistémico funcional conciben a los múltiples modos semióticos como formas análogas de relacionarse con el contexto, de instanciarse y de realizarse. Al plantear que la estructura semiótica de una situación está asociada con los componentes metafuncionales del lenguaje, esta teoría brinda la posibilidad de articular sistemáticamente modos semióticos y prácticas sociales. Por tratarse de prácticas sociales de índole pedagógica, los aportes

teóricos de Vigotsky, que comparte con Halliday el principio teórico clave de que el lenguaje tiene un rol mediador en la construcción de significado de nuestra experiencia (Achugar, 2020), completa los aportes necesarios para dimensionar conceptos específicamente pedagógicos y, a su vez, identificar sus materializaciones semióticas. Este capítulo se organiza en tres secciones principales: las oportunidades de aprendizaje, los ensambles multimodales y el estado del arte. En la primera parte se recontextualizan los conceptos propuestos por Gibson (1979) para la ecología de la percepción visual con los conceptos semiótico pedagógicos previamente mencionados con tres subsecciones: las oportunidades de aprendizaje en relación con el concepto de ensambles multimodales (Kress, 2010; Bezemer y Kress, 2016), el aprendizaje basado en el lenguaje de Halliday (1993) y el aprendizaje como proceso semióticamente mediado de la teoría sociocultural (Kozulin, 2018). La segunda sección se divide en dos subsecciones: en la primera se desarrolla el modelo teórico de la lingüística sistémico funcional, con un foco particular en el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN en contextos pedagógicos y las funciones que se definen aquí como funciones pedagógicas de habla. Asimismo, se realiza una breve presentación de los sistemas básicos del estrato lexicogramatical para las tres metafunciones. En la segunda subsección se introducen las herramientas de análisis del modo visual (Kress y van Leeuwen, 2006/2021; Painter et al., 2013) para las tres metafunciones y luego la instanciación como noción teórica para plantear la multimodalidad, en particular la ***asignación*** (*commitment)*[18]. La tercera sección indaga los antecedentes bibliográficos más relevantes para los conceptos centrales de esta tesis. Para esto, también está subdividida en cuatro subsecciones, a saber, las oportunidades de aprendizaje, los ensambles multimodales, el diálogo de clase y las clases por videoconferencia

[18] Se adopta la traducción *asignación,* una de las propuestas en el Glosario de Quiroz (2021) para el inglés *commitment* pero se mantiene el término en inglés entre paréntesis para mayor claridad. Se busca evitar la traducción al español como *compromiso*, que generaría confusiones inevitables con el sub-sistema de *engagement* del sistema de VALORACIÓN.

2.2.1 Las oportunidades de aprendizaje: la teoría de las *affordances*[19] (Gibson, 1979)

El concepto de *oportunidades de aprendizaje* (*affordances*: Gibson, 1979; van Lier, 2004), propuesto por Gibson (1979) en su libro *The ecological approach to visual perception,* ha sido tomado y reelaborado por distintas disciplinas y, dentro de la pedagogía, por distintos académicos[20]. En esta investigación se parte directamente de los conceptos de Gibson (1979) para comprender qué oportunidades de aprendizaje de la oralidad en inglés como segunda lengua generan los ensambles multimodales en dos tipos de entornos pedagógicos: clases a cargo de un docente presencial o clases a cargo de dos docentes, uno remoto y otro presencial, en educación media. Para poder recontextualizar pedagógicamente el concepto de *affordance*, se procede primero a comprender el planteo de Gibson (1979) y luego a su recontextualización en la clase de ILE como *oportunidad de aprendizaje*.

El sustantivo *affordance* fue un neologismo introducido por Gibson (1979) a partir del verbo "afford"[21]. Para Gibson (1979), quien elabora sobre la percepción visual, las *affordances* son posibilidades que el medio ambiente ofrece a los distintos seres vivos. Esas posibilidades, que pueden ser, por ejemplo, de alimentos, de lugar de refugio o de descanso, no dependen solamente de lo que el medio ambiente ofrezca, sino que también están condicionadas por las características del ser vivo en cuestión. Por lo tanto, las oportunidades no consisten únicamente en lo que ofrezca el medio ambiente, sino que también importan las características físicas de los seres vivos que buscan o necesitan descanso, alimento o protección.

En consecuencia, las *affordances* se definen como **relaciones** entre los seres vivos y su entorno, más que como propiedades fijas de cada uno de ellos. Por ejemplo, para considerar que una superficie terrestre ofrece **soporte** a un animal, no alcanza con medir las propiedades físicas de esa superficie, sino que se deben valorar **en relación con** las características físicas del animal en cuestión: la forma y tamaño de su cuerpo, su forma de desplazamiento y su alimentación. De esta manera, el potencial de aprovechamiento que ofrece el medio ambiente no puede medirse en sí mismo, pues las *affordances* no están solamente en la composición y formato del entorno. Si así fuera, mirar el entorno equivaldría a mirar las oportunidades que ofrece. Gibson (1979) señala que esta afirmación implicaría creer que los significados y valores de las cosas pueden percibirse a

[19] Es español no hay un término que tenga el mismo significado que el inglés *affordance*, por lo cual se ofrecen en esta investigación se utiliza el término "oportunidades de aprendizaje".
[20] Por ejemplo, van Lier (2000, 2004); Hammond (2010); Jiang (2017).
[21] **Afford** (Merriam Webster online dictionary): 1.a - to manage to bear without serious detriment; 1.b: to be able to bear the cost of: 2: to make available, give forth, or provide naturally or inevitably

simple vista y, por lo tanto, se caería en el error de creer que esos valores y significados son externos a quien percibe.

Gibson (1979) llama *nicho* al conjunto de oportunidades que un animal ocupa (cómo vive) y lo diferencia del hábitat, que apunta al lugar donde vive un animal. El autor sostiene que un nicho implica un tipo de animal y un animal un tipo de nicho, lo que destaca la complementariedad entre el animal y el entorno. Una *affordance* apunta entonces a ambos lados: al medio ambiente y al observador. El organismo depende de su medio ambiente para vivir, pero el medio ambiente no depende del organismo para su existencia.

Una característica importante de las *affordances* del medio ambiente es que son objetivas, reales y físicas, a diferencia de los valores y los significados, que se supone son subjetivos, fenomenológicos y mentales. Pero una *affordance* no puede valorarse en términos de objetividad ni de subjetividad, pues posee ambas propiedades a la vez. Por eso el concepto de *oportunidad* atraviesa la dicotomía de lo subjetivo y lo objetivo: es tanto un hecho del medio ambiente como un hecho del comportamiento. Es a la vez físico y psíquico, y ninguna de las dos cosas por sí solas definen una *affordance*.

Al igual que el medio ambiente, los otros animales ofrecen un conjunto rico y complejo de oportunidades a través de interacciones. Lo que ofrecen los demás, los semejantes, constituye el espectro completo de la significación social para los seres humanos. Prestamos cuidadosa atención a la información visual y acústica que nos especifica qué es la otra persona, qué ofrece, qué hace, qué amenaza supone. Gibson señala que, para cualquier ser vivo, hay ofrecimientos del medio ambiente que pueden ser beneficiosos y otros que pueden ser dañinos. Pero se trata siempre de propiedades de las cosas **en relación con un observador** y no propiedades de **las experiencias del observador**. Por eso, como se señaló previamente, las *affordances* no son valores subjetivos ni sentimientos de placer o dolor agregados a percepciones neutrales.

El trabajo de Gibson (1979) propone pensar el mundo en términos semióticos, pues afirma que los significados no están dados por sí mismos, sino que emergen de la relación entre el mundo y sus pobladores. En esa medida, el concepto de *affordance* es coherente con los conceptos teóricos fundantes de esta tesis. Así, si se consideran las *affordances* en términos sistémico funcionales, el potencial de significado se identifica en la clina de instanciación (sistema – instancia); si se atiende a la sociosemiótica de Kress (2010), las affordances de los modos semióticos son su potencial de significación limitado, mayormente, por la materialidad del modo semiótico.

Gibson (1979) se refiere al mundo natural para dejar en claro que lo que el contexto o el medio nos ofrece existe objetivamente, pero que, al mismo tiempo, depende de nosotros, de nuestras características, posibilidades y necesidades, el percibir esos ofrecimientos del medio. Asimismo, Gibson sostiene que nosotros podemos hacer que esas oportunidades sean adecuadas en el momento en que las tenemos al alcance. Hammond (2010:3), por su parte, cree que al pensar en las *affordances* es necesario diferenciar entre objetos naturales y objetos culturales. Precisamente para encontrar las diferencias y las similitudes entre las affordances de Gibson y las oportunidades de aprendizaje en un contexto cultural, es necesario desempaquetar los implícitos del paralelismo entre una propuesta de ecología de la percepción visual y una propuesta pedagógica.

Para recontextualizar la propuesta de Gibson a la clase, se comienza por explicitar los términos que deben adecuarse al contexto pedagógico: el mundo natural de Gibson evidentemente es la lección que sucede en la sala de clase. Al igual que en el mundo natural hay distintos lugares o regiones, que serían los recursos semióticos desplegados en la clase. Esos lugares van a adquirir un sentido para el sujeto si sus características le permiten tomarlo o usarlo. El sujeto, el estudiante, tiene sus conocimientos previos, su contexto sociocultural, sus características personales. Ese complejo conjunto de factores le permite al estudiante estar más o menos disponible para hacer de esos recursos semióticos una oportunidad de aprender. Hasta aquí todo parece bastante claro e incluso intuitivo para la experiencia de cualquier docente.

Ahora bien, según lo propuesto por Gibson (1979), las *affordances* no son una característica del entorno, sino que es una relación entre ambos. Para que lo que se ofrece en la clase (profesor, modo semiótico, actividad) sea una oportunidad de aprendizaje para el estudiante, es necesario que se establezca una relación entre ambos. Se ha señalado que Gibson afirma que los lugares existentes en un medio ambiente no son de por sí buenos ni malos; es decir, no son de por sí ni refugios ni páramos, sino que se transforman en tales en relación con un ser vivo u observador concreto. Esto significa que, en el contexto pedagógico, lo que se ofrece y despliega no es de por sí bueno o malo para el estudiante, sino que se vuelve en una oportunidad de aprendizaje o no según su adecuación a las características de los alumnos, tanto de género como de edad, conocimientos previos, preferencias. En esta medida, una oportunidad de aprendizaje en la clase no es valorada en términos subjetivos de placer o desagrado para la experiencia subjetiva del alumno, sino en términos de las propiedades de la propuesta pedagógica en relación con las posibilidades y necesidades de aprender del alumno.

Esta noción de que una propuesta pedagógica debe adecuarse a los conocimientos previos de los estudiantes no resulta novedosa, pero sí refuerza la importancia de dos conceptos: el primero es

que, si definimos la oportunidad como una relación entre el medio natural y el individuo, es claro que el medio natural no puede adecuarse a las posibilidades y necesidades del individuo; sin embargo, en el entorno pedagógico, la propuesta de aprendizaje solo parece tener sentido si se ajusta al individuo. Esto con la salvedad de que adaptarse al estudiante no es agradarlo subjetivamente sino ofrecerle un recurso pedagógicamente ajustado para él. El segundo concepto deja al descubierto un problema más profundo: el medio natural puede ofrecer asientos, lugares de descanso, refugios; sin embargo, en un entorno pedagógico no es evidente cuáles son las oportunidades que es necesario construir para que tenga lugar un aprendizaje en el sentido de conocimiento acumulativo (Klingelhofer y Schleppegrell, 2016; Jones, 2010; Alexander, 2008; Mercer, 2000), en una clase de ILE en la educación media uruguaya. El concepto de aprendizaje acumulativo se refiere a un aprendizaje que se desarrolla a lo largo del tiempo en cumplimiento de ciertos propósitos educativos. Klingelhofer y Schleppegrell (2016) apuntan también a la adecuación de los contenidos para el grado escolar, que contribuya a los objetivos más amplios del proceso educativo. En particular, se toma de estas autoras la idea de que este aprendizaje acumulativo permite a los estudiantes que sus ideas se desarrollen en profundidad y complejidad (p. 72).

La enseñanza institucionalizada e intencional, como la propone nuestra cultura, es la que puede (y tal vez debiera) adecuar lo que se quiere enseñar a las características de los estudiantes, de modo que la relación entre el medio y el sujeto se transforme en una oportunidad de aprendizaje. A continuación, entonces, pasaremos a considerar las *affordances* como oportunidades de aprendizaje de la oralidad en clase de ILE, ofrecidas por los ensambles multimodales.

2.2.1.1 Oportunidades de aprendizaje de la oralidad generadas por ensambles multimodales

El concepto de *affordance* está acotado, en esta investigación, al estudio de las *oportunidades de aprendizaje* generadas por los ensambles multimodales. Se entiende por **ensambles multimodales** la confluencia que sucede, en toda comunicación, de distintos modos semióticos que ocurren según un diseño en el cual cada modo tiene su tarea y función específica (Kress, 2010:28). Bezemer y Kress (2016) agregan otra definición de ensamble multimodal que completa la anterior: es una unidad comunicacional de modos semióticos integrados[22]. Los modos semióticos son recursos materiales culturalmente disponibles y socialmente moldeados. Las nociones de modos y de recursos semióticos se aplican para todas las formas de comunicación.

[22] El concepto, expresado por los autores incluye también el epíteto "coherente" para calificar al grupo nominal "unidad comunicacional." No parece un calificativo razonable para un ensamble multimodal que integra un modo espacial y otro modo que se desarrolla en el tiempo de maneras no controladas como es el diálogo de clase.

Los modos siempre aparecen en combinación -en **ensambles**: de imagen, escritura y presentación (*layout*), por ejemplo; o de gesto, habla, postura y posicionamiento espacial. El creador de signos usa los recursos materiales disponibles para hacer que sus significados sean materialmente evidentes. A través del interés y la atención del *creador* (*rhetor;* Kress, 2010) en la formación de los ensambles modales, los distintos ambientes y sus características tienen un efecto sobre los diferentes modos semióticos. Ese diseño inicial de interacciones de modos que realiza el *creador* de un ensamble es rediseñado, transformado e interpretado posteriormente por quien se involucra con ese ensamble. Las características del entorno tienen un efecto en la formación de los ensambles modales a través del interés y la atención del *creador*. El diseño, que se basa en la posibilidad de elegir, es el proceso a través del cual los significados de un diseñador (profesor, orador, o interlocutores en conversaciones cotidianas) se transforman en mensajes.

La *oportunidad de aprendizaje* generada por un ensamble multimodal no puede separarse del **diseño** del ensamble, que es realizado por el docente en ejercicio de su intencionalidad pedagógica. La intencionalidad pedagógica puede verse, en este estudio, en la elección de la imagen que hace el profesor, en su elección de modo escrito que se ensamble o no con esa imagen y en el diálogo que plantea con los estudiantes. El diálogo exige del docente un trabajo más activo de diseño del ensamble, tal vez por ser un modo más flexible, en el cual el docente conduce las oportunidades de aprendizaje de acuerdo con su plan o, si fuera el caso, por ser el modo que no permite al docente eludir la responsabilidad de recontextualización que le corresponde.

Sin embargo, es importante subrayar que la noción de multimodalidad requiere términos que se ajusten a las distintas configuraciones de modos, esto es, a los ensambles modales. Bezemer y Kress (2016) cuestionan las expresiones centradas en el lenguaje verbal -como literacidad visual, lenguaje-no verbal- pues consideran que la hipótesis que subyace a estos términos es que el lenguaje es el punto inicial, central en la descripción del mundo semiótico social y que los otros recursos son secundarios respecto al lenguaje. En lugar de asumir que el habla es prioritaria y central en el complejo modal, y que los signos hechos en otros modos 'refinan' la parte 'principal' del trabajo semiótico realizado, los autores sostienen que cada modo y cada signo en cada modo realiza contribuciones distintas, específicas y potentes al ensamble multimodal pues cada **modo es apto para un conjunto específico de tareas semióticas y menos apto para otras**. El ejemplo que Kress ofrece como el más claro para ilustrar la noción de **modo apto** para es el de un niño de 3 años que dibuja un círculo para significar "rueda" y cuatro círculos para significar "auto". El círculo es el modo más apto para el niño de esa edad de construir esos significados.

Los ensambles multimodales se diseñan para que cada modo tenga una tarea y una función específica. Los diseños son selecciones y arreglos de recursos para producir un determinado mensaje sobre un asunto en particular para una audiencia en particular (Kress, 2010). Los ensambles multimodales pueden ofrecer significados diferentes para estudiantes diferentes, de modo de desplegar una gama más amplia de recursos para favorecer el aprendizaje: la comprensión, el recuerdo de lo aprendido, la producción o reutilización de lo aprendido en nuevas situaciones. El trabajo semiótico requerido por un diseño multimodal en un ámbito de aprendizaje rompe con la noción tradicional, aún dominante, de que la oralidad o la escritura son los recursos fundamentales para diseñar, producir y realizar ámbitos de aprendizaje. Esa noción se ha unido con la idea dada por sentada de que el habla y la escritura tienen la capacidad de hacer explícito cualquier tipo de conocimiento. Los diseñadores tienen elecciones y las usan en sus diseños para explicitar aspectos de un fenómeno o para hacer visibles diferentes tipos de fenómenos.

El hecho de que los ensambles multimodales de esta investigación no son arreglos diseñados de antemano en su totalidad, sino que hay al menos uno de los modos que sucede en el tiempo necesariamente, hace más compleja la posibilidad de mirar el diseño como una organización intencionada de los modos semióticos. De hecho, la intencionalidad pedagógica del diálogo liderado por el o los docentes se diluye fácilmente por razones accidentales o por falta de reflexión previa sobre el ensamble. Esto se agudiza más aun cuando el ensamble es recontextualizado por los docentes, pero no fue diseñado por ellos.

Como en esta tesis se estudian las oportunidades de aprendizaje de la oralidad, se identificarán aquellos casos en los que los alumnos tengan la oportunidad de aprender o desarrollar recursos verbales orales en la segunda lengua o lengua extranjera (L2) para intentar transformar los significados ofrecidos y construir los que desean comunicar.

2.2.1.2 Oportunidades de aprendizaje y la noción de aprendizaje basado en el lenguaje

Desde los inicios, los teóricos de la LSF han dado una importancia central al rol del lenguaje en la ontogénesis humana y en el aprendizaje (Halliday, 1975; 1978, 1985; Painter, 1984/2015; 1999). De esta forma, se cuenta con un cuerpo teórico aplicable y aplicado de desarrollos pedagógicos informados por la LSF (Unsworth, 2000, 2006, 2008; Rose y Martin, 2012; Derewianka y Jones, 2016; Macken-Horarik et al., 2018, entre muchos otros), que ponen al lenguaje en el centro del aprendizaje. Halliday (1993) muestra cómo el desarrollo del lenguaje es el desarrollo de la capacidad de significar y sostiene que todo aprendizaje humano es semiótico por naturaleza. Es en este trabajo que Halliday afirma que el lenguaje es la condición esencial del conocimiento, aquello que transforma la experiencia en conocimiento. El trabajo postula que corresponde adoptar una perspectiva triple con respecto al desarrollo del lenguaje: aprender lengua, aprender a través de la

lengua, aprender sobre la lengua. Ese aprendizaje sucede en diálogo con otros y de modo progresivo. En este estudio, estos conceptos son relevantes por tres razones: en primer lugar, porque pone la semiosis en el centro del lenguaje y del aprendizaje y no concibe el aprendizaje, de ningún tipo, como otra cosa que un desarrollo de la capacidad de construir significados. Para la clase de inglés como lengua extranjera, este es el argumento clave para **concebir las oportunidades de aprender inglés oral como las oportunidades de aprender a construir significados propios** (esto es, los que el individuo quiera o desee construir) en la lengua extranjera.
La segunda razón es el componente social o interactivo del aprendizaje. Los diálogos entre padres e hijos que estudian detalladamente tanto Halliday (1975) como Painter (1984 / 2015) son la base del análisis y la evidencia de que es en esa conversación que se realizan los tres aprendizajes simultáneos que luego Halliday detalla en su artículo de 1993. De allí que la semiosis definida por Hasan (*making and exchanging meaning through the mediaton of semiotic systems* (1994/2011: 289)), como se incluyó al comienzo de este capítulo, sea un concepto central en los trabajos pedagógicos vinculados a la LSF: construcción e intercambio de significados a través de sistemas de mediación semiótica. Los intercambios son el componente social e interactivo, coincidente con la visión vigotskiana del aprendizaje y con los conceptos pedagógicos que enmarcan esta investigación.
La tercera razón es que esta triple mirada de lo que conlleva aprender lengua implica la comunión de actividades que la tradición de la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha propuesto como divorciadas: aprender a usar la lengua es aprender sobre los temas de los que tratan los textos (multimodales) y aprender cómo funciona la lengua, de modo de adquirir herramientas teóricas de comprensión crítica de la lengua extranjera e, inevitablemente, de la lengua materna.

2.2.1.3 Oportunidades de aprendizaje, andamiaje y mediación semiótica

El concepto central de la teoría sociocultural sostiene que la mente humana es mediada y que las funciones psicológicas superiores integran estímulos auxiliares o medios para realizar esas mediaciones. Según Kozulin (2018), el concepto original de mediación refiere a 'herramientas psicológicas', conceptos culturales, sistema de numeración, la alfabetización. El autor señala la importancia que Vygotsky (1980) le adjudica a la 'mediación humana', que apoya la internalización de las herramientas psicológicas. Por ejemplo, mediación humana sería la retroalimentación que ofrece un profesor de ILE durante una tarea adecuada a las necesidades de desarrollo o zona de desarrollo próximo de un estudiante -o un grupo- que apoya el control de un concepto, una habilidad o un rasgo de la L2. Esa mediación humana ha recibido el nombre de

andamiaje, término que se le adjudica a Woods, Bruner y Ross[23] (1976). Más allá de la discusión en profundidad del origen de estos términos, la teoría sociocultural se piensa aquí en función del trabajo semiótico realizado por el docente para llevar a cabo su intencionalidad pedagógica de ofrecer a los estudiantes oportunidades de que aprendan la lengua extranjera. Las oportunidades de aprendizaje que se estudian aquí son las generadas por ensambles multimodales y en ese sentido se pueden concebir en función de la adecuación de lo enseñado a los recursos semióticos que poseen los alumnos, es decir, del trabajo pedagógicamente intencionado del docente para diseñar ensambles y adecuarlos en función de las necesidades y posibilidades de los estudiantes. El concepto de oportunidad de aprendizaje ya ha sido recontextualizado a la enseñanza de segundas lenguas en forma pedagógicamente muy productiva (van Lier, 2004, 2010) y se retoma aquí para comprender la enseñanza de la oralidad en la clase de inglés como lengua extranjera.

En síntesis, para generar oportunidades de aprendizaje de la oralidad es necesario que los ensambles multimodales implementen y materialicen la intencionalidad docente de expandir los recursos de los estudiantes en L2. Como vimos, la intencionalidad docente se materializa en el diseño de los modos semióticos: en primer lugar, en la selección de los ejemplares que realizan los modos semióticos involucrados en la clase. El docente es el *creador* o *rhetor* (Kress, 2010) que recontextualiza, en el caso de esta investigación, qué instanciaciones del modo semiótico visual elige para la clase; diseña qué ejemplares del modo semiótico escrito incluir, por ejemplo, un esquema o una tabla en la pizarra, un texto, una selección de cláusulas o grupos. Muy especialmente, el docente elige una forma de dialogar con sus estudiantes para andamiar el conocimiento que decide enseñar.

Dado que esta investigación estudia dos tipos de entornos pedagógicos, se debe indagar cuáles son las oportunidades de aprendizaje que emergen de los ensambles multimodales en clases con profesor presencial y cuáles son esas oportunidades en clases cuando está la dupla docente a cargo de la clase. Las formas de andamiar el conocimiento en el diálogo de clase, identificadas en las funciones pedagógicas de habla de ambos docentes, nos ayudan a comprender cómo suceden estas oportunidades en los dos entornos pedagógicos. A continuación, se articula esta primera sección de los fundamentos teóricos concentrados en las oportunidades de aprendizaje con la segunda sección, que atiende los sustentos teóricos del estudio de los modos semióticos seleccionados y su ensamble.

Los cuatro primeros objetivos específicos de esta investigación se refieren a los ensambles multimodales, que fueron definidos como la **confluencia que sucede, en toda comunicación, de**

[23] En el análisis del capítulo 4 sobre el caso Salta se vuelve puntualmente a esta noción, que queda aquí anotada pues más detalle excede los límites de este trabajo.

distintos modos semióticos que ocurren según un diseño en el cual cada modo tiene su tarea y función específica (Kress, 2010:28) o, más brevemente y de forma complementaria, como una **unidad comunicacional de modos semióticos integrados** (Bezemer y Kress, 2016). De esos cuatro objetivos específicos, los tres primeros proponen el estudio, uno a uno, de los tres modos semióticos que integran los ensambles multimodales por separado: el modo visual, el verbal oral y el verbal escrito. El cuarto objetivo aborda el estudio del ensamble.

Para el estudio de estos modos semióticos, esta investigación se enmarca en el concepto socio semiótico del lenguaje iniciado por Halliday (1978), en particular la elaboración teoría gramatical del trabajo de Halliday y Matthiessen (2014), Martin (1992, 2019) y los desarrollos a que ha dado lugar en la teorización de otros modos semióticos (Kress y van Leeuwen, 2006/2021) y de estudios sobre multimodalidad, que reconocen su base conceptual en el trabajo de Halliday (Kress, 2010) y estudios denominados de semiótica sistémico funcional (Martin, 2010; Painter et al., 2013).

La segunda sección del capítulo se focaliza en los fundamentos teóricos que sustentan el análisis de los modos semióticos estudiados en esta tesis. Para esto, la sección se divide en cuatro apartados. El primer apartado se concentra en la arquitectura teórica de la LSF, en particular en relación con el modo verbal. El segundo atiende a las herramientas de análisis del modo visual, y el tercero a los conceptos teóricos que informan el análisis de los ensambles multimodales en esta tesis.

2.2.2 El modelo teórico de la lingüística sistémico funcional

Esta primera sección se divide en cuatro partes: la primera presenta el modelo teórico de la lingüística sistémico funcional (LSF), en particular con respecto al modo verbal. La segunda se focaliza en el enfoque metafuncional del modo verbal en el estrato discursivo semántico, ya que el estudio del diálogo de clase se explora a través del sistema de NEGOCIACIÓN adaptado para contextos pedagógicos. La tercera se concentra en el estudio del estrato lexicogramatical, ya que una selección de intercambios delimitados a través del análisis de NEGOCIACIÓN es analizada por metafunciones nivel de la cláusula, de forma de determinar en detalle con qué recursos se realiza el modo verbal oral. La cuarta, considera esa selección de intercambios desde la clina de instanciación, para luego dar cuenta de la especificidad del significado instanciado por esos ejemplos y ponerlos en relación con los significados visuales instanciados por la imagen correspondiente. El modo verbal escrito se estudia en el estrato lexicogramatical, de forma que ese análisis se pueda poner en relación intersemiótica.

La LSF es una teoría comprehensiva del lenguaje en contexto. cuya estructura Halliday y Matthiessen (2014) denominan a su estructura “arquitectura” debido a que se trata de un modelo complejo, dinámico y flexible. Halliday comenta que, por esas mismas razones, bien podría ser

una “anatomía” en lugar de una “arquitectura” (p. 54). El modelo de la LSF no solo teoriza el lenguaje verbal, sino que también se ha extendido a otros modos semióticos. Matthiessen (2007), por ejemplo, desarrolla la evolución del modelo desde la década de 1970 hasta fines del siglo XX. En este recorrido da cuenta de la evolución que han conocido las dimensiones teóricas que sostienen el modelo de la LSF.

2.2.2.1 El modelo teórico de la LSF en el modo verbal

Para ingresar al enfoque socio semiótico del lenguaje comenzamos por las nociones de lenguaje en contexto y luego presentamos el concepto de semiosis a través de las dimensiones de eje y rango.

La LSF es una teoría del lenguaje en contexto, pues el lenguaje siempre es teorizado, descrito y analizado en un entorno de significados. Halliday y Matthiessen (2014) explican que la LSF es una teoría ‘ecológica’ del lenguaje, ya que cada lengua en concreto se interpreta en relación con su hábitat semiótico. Estos conceptos de contexto tienen su origen en los trabajos antropológicos de Malinowski entre 1920 y 1930 y los desarrollos de lingüística teórica de Firth (1948, 1957).

Al igual que el lenguaje, el contexto se extiende en la clina de instanciación (ver *Figura 2.4*) y es funcionalmente diversificado (Halliday y Matthiessen, 2014). El potencial contextual de una comunidad es su cultura, esto es, lo que Malinowski denomina contexto de cultura. El contexto de cultura es lo que los miembros de una comunidad pueden significar en términos culturales como por ejemplo los géneros, que remiten a la idea de que nuestras prácticas sociales se pueden mapear en géneros discursivos construidos y compartidos culturalmente. Interpretamos la cultura como un sistema de significados del más alto nivel en el cual operan varios sistemas semióticos, incluso el lenguaje y el paralenguaje (gestos, expresiones faciales, calidad de la voz, timbre, tempo, y otros sistemas de significados que acompañan el lenguaje y se expresan a través del cuerpo humano); y otros sistemas humanos de significado, tales como la danza, el dibujo, la pintura y la arquitectura.

Describir el contexto de cultura es una tarea excesivamente ambiciosa, mientras que desplazarse en la clina de instanciación, desde el polo de lo potencial hacia el de la instancia, e intentar describir el contexto de situación es una estrategia más abarcable. El concepto de contexto de situación también proviene de Malinowksi y se refiere a las instituciones que limitan la cultura a espacios menores. Esto permite investigar lingüísticamente una institución a través del registro que opera en ella, tarea que ya se encuentra entre los aportes de estudios sistémico funcionales en instituciones tales como los medios masivos de comunicación (Zapavigna, 2019; Zapavigna y Zhao, 2020), la educación (Schleppegrell, 2004; Brisk y Schleppegrell, 2021; Unsworth 2008, Derewianka y Jones 2016; Oteíza, en prensa; Colombi, Pellettieri y Rodríguez, 2007; Colombi,

2015; Coffin y Donohue, 2014; Brisk, 2015, 2019; Gebhard, 2019; Humphrey, Droga y Feez, 2012; Manghi et al., 2018; Moyano 2010, 2018; Boccia et al. 2013, 2019, Ortega y Byrnes, 2008, entre muchos otros); lingüística computacional (O'Donell, 2005, 2008); discurso médico (Moore, 2017; de Silva Joyce et al, 2015 ; Eggins y Slade, 2012, 2015). Dentro de las variables que ofrece la teoría para estudiar el contexto de situación, se encuentran el campo, el tenor y el modo. El campo es lo que sucede en una situación en términos de la actividad social y semiótica y al dominio de la experiencia con el que se relaciona dicha actividad. El tenor refiere a quienes forman parte de la interacción comunicativa, los roles que adoptan en la misma y las valoraciones que proyectan. El modo indica el rol que juega el lenguaje y otros sistemas semióticos en la situación. Esto incluye cómo se divide el trabajo entre las actividades semióticas y sociales, entre las actividades lingüísticas y otras actividades semióticas, cuán monológica o dialógica sea la situación, si se trata de modo oral o escrito, si el canal es fónico o gráfico (Halliday y Matthiessen, 2014). A partir de estas tres variables de contexto, la LSF propone relaciones sistemáticas con las metafunciones correspondientes: la ideacional para el campo, la interpersonal para el tenor y la textual para el modo.

El segundo concepto de ingreso al enfoque socio semiótico del lenguaje es el concepto de semiosis, presentado a través de las dimensiones de eje y rango. El principio axial, que se compone de las nociones de estructura y de sistema, es indispensable para comprender la noción de semiosis como elección. Para producir un texto, por ejemplo, ya sea oral o escrito, un autor realiza una serie de elecciones -más o menos conscientes- de estructuras ofrecidas por redes de sistemas potencialmente disponibles para los usuarios de una lengua. Por eso se puede decir que un texto es el producto de una selección sucesiva de una gran cantidad de sistemas, una red de sistemas. La teoría sistémica toma su nombre del hecho de que la gramática de un lenguaje se representa en forma de redes sistémicas y no como un inventario de estructuras. Si bien la estructura es una parte esencial de la descripción, se interpreta como la forma externa que toman las opciones sistémicas y no como una característica definitoria del lenguaje. Un lenguaje es un recurso de construcción de significados, y el significado reside en los patrones sistémicos de opciones.

El eje o principio axial se refiere a los ejes sintagmático y paradigmático, que explica cómo las relaciones paradigmáticas, formalizadas en redes sistémicas, se realizan en las relaciones sintagmáticas, esto es, en estructuras de funciones. La estructura es el orden sintagmático del lenguaje: patrones o regularidades que indican cómo se ordena el lenguaje. Es el aspecto composicional del lenguaje o de "constituencia" que en la LSF se define como **rango**, esto es,

unas pocas capas composicionales organizadas por la relación “es parte de”. Estas jerarquías composicionales son variantes de la organización del significado en la gramática.[24]

El sistema, por el contrario, es el orden en el otro eje: los patrones de lo que podría ir en lugar de qué. Es el orden paradigmático del lenguaje. Cualquier conjunto de alternativas, junto con su condición de entrada, constituye un sistema en el sentido técnico (ver *Figura 2.3*).

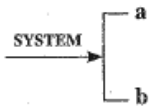


Figura 2.3 Sistema de dos rasgos (Martin, 2013: 15)

La representación de los sistemas es más abstracta que la de la estructura, ya que no depende de cómo se expresen las categorías. A medida que un sistema se desarrolla en sistemas más específicos se dice que avanza en delicadeza (*Figura 2.4*).

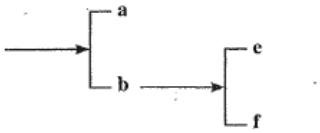


Figura 2.4 Sistema con un grado mayor de delicadeza (Martin, 2013a:15)

Otra dimensión global fundante de la LSF es la noción de metafunción, la cual atraviesa todos los niveles del lenguaje y se proyecta al nivel de contexto (registro), como se vio anteriormente. Halliday plantea que el lenguaje cumple algunas funciones básicas en relación con el entorno ecológico y social. Una es construir la experiencia humana, pues nombra las cosas y las organiza en categorías, y a estas en taxonomías. De hecho, toda la experiencia humana puede transformarse en significado y en todas las lenguas hay recursos lexicogramaticales que se dedican a esta función. Esta es la función ideacional, en la que se distinguen dos componentes: el experiencial, en el que el lenguaje se usa para representar la experiencia, típicamente en cláusulas: actividades, participantes y circunstancias, y el lógico, que capta los distintos tipos de relaciones en las que pueden entrar esas cláusulas.

Asimismo, el lenguaje no solo nos permite construir la experiencia humana, sino que posibilita que desarrollemos nuestras relaciones personales y sociales con quienes nos rodean. La cláusula no es solo una figura que representa procesos, participantes y circunstancias, sino que es una

[24] La gramática es la unidad central de procesamiento del lenguaje, el centro de poder en donde los significados se crean; es natural que los sistemas de sonido y escritura a través de los cuales se expresan los significados reflejen el arreglo estructural de la gramática.

proposición o una propuesta a través de la cual informamos y preguntamos, ofrecemos y solicitamos servicios, expresamos nuestra valoración y nuestra actitud hacia quien sea que estemos dirigiéndonos y con respecto al tema que estamos tratando. Halliday y Matthiessen (2014) denomina a esta metafunción interpersonal y explica que su función gramatical refiere a la concepción del "lenguaje como acción" por contraposición al "lenguaje como reflexión" de la metafunción ideacional.

Esta distinción entre dos modos de significar aparece en dos redes distintas de sistemas. Cada mensaje, al mismo tiempo, es sobre algo y está dirigido a alguien. Estos dos modos de significar se combinan libremente. Sin embargo, la gramática muestra un tercer componente, otro modo de significar, que se relaciona con la construcción de los textos. Se trata de la metafunción textual, que tiene una función habilitadora o facilitadora, ya que las otras dos -la construcción de la experiencia y la actuación de relaciones interpersonales- dependen de que el usuario de la lengua sea capaz de construir secuencias de discurso que organicen el flujo del discurso y creen cohesión y continuidad en ese movimiento.

El término "metafunción" busca distinguirse del término "función", el cual es utilizado frecuentemente para referirse a los propósitos de uso del lenguaje. El concepto de metafunción sugiere que la función es un componente integral de la teoría toda y apunta a mostrar la funcionalidad intrínseca del lenguaje, que atañe a toda la arquitectura del lenguaje, organizada funcionalmente. Precisamente, Halliday y Matthiessen (2014) sostienen que el lenguaje es como es debido a las funciones en las que ha evolucionado en la especie humana.

Para comprender el modelo teórico de la LSF, es necesario agregar la noción de estrato, la cual incluye al lenguaje y al contexto. Esto implica considerar las dimensiones de estratificación y la relación de realización metarredundante que vincula los estratos.

La **estratificación** es una de las nociones centrales del modelo teórico de la LSF, que organiza al lenguaje en contexto en niveles o estratos relacionados de manera sistemática y coherente. Esta forma de comprender la organización del lenguaje en tanto sistema semiótico complejo proviene de los conceptos de Hjemslev (1961) del lenguaje como sistema denotativo. Un sistema denotativo es aquel que posee su propio plano de expresión. Hjemslev lo contrata con un sistema connotativo, que es aquel que despliega otro sistema semiótico como su plano de expresión. La semiótica connotativa corresponde al contexto mientras que el sistema lingüístico constituye una semiótica denotativa, organizado en estratos. Asimismo, Matthiessen (2007) sostiene que Firth (1948, 1957) influyó en la noción de niveles de análisis que Halliday modeló en forma jerárquica, como muestra la *Figura 2.5*. Los desarrollos teóricos han explorado tanto la organización de cada estrato como las relaciones entre los estratos. Halliday desarrolló una teoría general del lenguaje que

conceptualiza el estrato de contexto como nivel no lingüístico teorizado como un estrato dentro del modelo (contexto superviniente, según Martin, 2014). La estratificación se completa con la noción de realización, que indica la relación que tienen entre sí los distintos estratos, desde el contexto pasando por los distintos estratos lingüísticos. Como se plantea en la última parte de esta sección, Martin (1992, 2014) propone la estratificación del contexto y la reformulación del estrato superior del lenguaje (semántico para Halliday, discursivo semántico para Martin) (Martin y Rose 2007, 2008; Martin 2019; Moore, 2017).

Lemke (1995) propone que los estratos del modelo no solo están en una relación de realización, sino que todo el sistema de estratificación se realiza por **metarredundancia**. Según este concepto, los estratos en la jerarquía de estratificación no solo se relacionan de a dos por medio del concepto de **realización** (es decir, que el contexto se realiza en la semántica, la semántica en la lexicogramática, la lexicogramática en la fonología). Por el contrario, la lexicogramática es realizada por la fonología, la semántica es realizada por la realización de la lexicogramática en la fonología, y el contexto es realizado por la realización de la semántica en la lexicogramática. Según este principio, cada estrato se realiza en cada uno de los estratos inferiores (*Figura 2.5*).

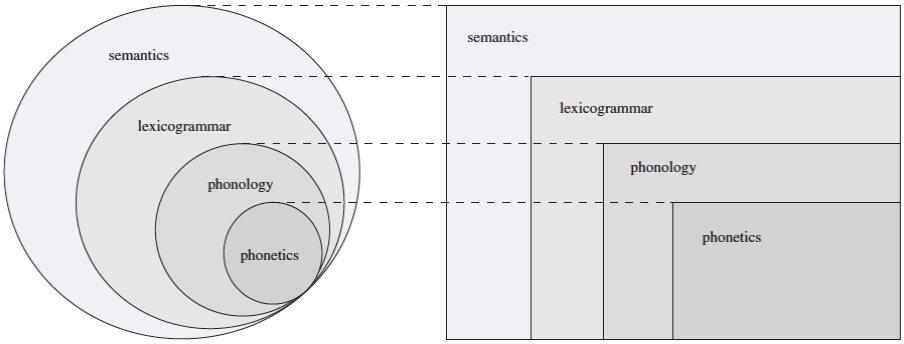


Figura 2.5 - Organización estratal del lenguaje según metarredundancia (Matthiessen, 2007: 521)

La estratificación permite que el significado potencial de un lenguaje se expanda indefinidamente, como lo muestran las distintas funciones que cumple el lenguaje en la vida humana. Por otra parte, la estratificación no es solo propiedad del lenguaje sino también del contexto en el que está inserto el lenguaje. En tanto la relación de realización entre lexicogramática y fonología es mayormente convencional o arbitraria, la relación de realización dentro del plano del contenido -entre semántica y lexicogramática- es natural más que convencional. Así, los patrones verbales reflejan patrones

de significado ideativo e interpersonal. Parte de la tarea de una teoría funcional de la gramática es hacer emerger esta relación natural entre verbalización y significado[25].

Este aspecto de la teoría del lenguaje en uso permite pensar en el lenguaje como recurso de construcción de significados. Como fue explicado, este recurso opera en base a opciones de los hablantes a partir de un complejo sistema de redes representado como eje paradigmático. Para poder mirar las realizaciones lingüísticas desde distintos estratos teóricos es necesario tener una mirada trinocular, que implica una mirada desde arriba, por alrededor y desde abajo, como muestran las *Figuras 2.14* y *2.15* incluidas en la revisión detallada del estrato lexicogramatical.

El mapa conceptual de la arquitectura de la LSF requiere agregar a lo expuesto la noción de instanciación, otra dimensión global indispensable para analizar los ensambles de distintos modos semióticos. Matthiessen y Halliday (2009) definen la instanciación como la clina entre el potencial sistémico total del lenguaje y el texto (instancia del potencial). En distintos puntos intermedios entre estos extremos están las variedades de registro y código. Al nivel más alto del sistema de contexto, el potencial sistémico total se asocia con el contexto de cultura; los registros con tipos de situaciones y los textos con situaciones. La instanciación también refiere al proceso de desplazamiento entre el potencial y la instancia, esto es, el proceso de actualización del sistema en el texto (ver *Figura 2.6*).

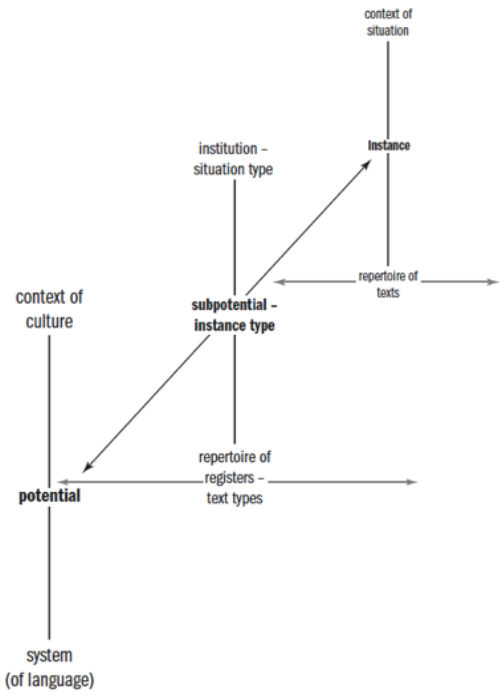


Figura 2.6 - La clina de instanciación (Halliday y Matthiessen, 2014: 28)

[25] La relación natural entre semántica lexicogramática se complejiza y se hace menos transparente en el desarrollo de la metáfora gramatical.

El sistema y el texto no son dos entidades diferentes, sino que son la misma entidad vista desde distintas perspectivas, desde distintos puntos de vista del observador (Halliday, 2003). El texto significa solo porque es la instanciación de un potencial sistémico. Del mismo modo, el concepto de sistema solo es válido porque se instancia en un texto: cada instancia mantiene vivo el potencial, por un lado, reforzándolo y, por otro, desafiándolo y cambiándolo (Matthiessen y Halliday, 2009). A su vez, todos los niveles de realización están involucrados en la instanciación. El género especializa el significado, como lo hacen el campo, el tenor y el modo y todos los estratos del lenguaje (Martin, 2010). Sin embargo, esta dialéctica entre texto y sistema es lo que comprendemos por vivir una lengua. Mantener la doble perspectiva del sistema y del texto dificulta la tarea de comprender cómo está organizado el lenguaje y cómo se relaciona con la vida humana (Halliday y Matthiessen, 2014).

2.2.2.1.1 El estrato discursivo semántico

El estrato discursivo semántico (Martin, 2014, 2019) es una reinterpretación del modelo de cohesión (Halliday y Hasan, 1976) como un conjunto de recursos que forman el texto, realizados a través de la gramática, la lexis y la entonación y organizados metafuncionalmente, como muestra la *Figura 2.7*:

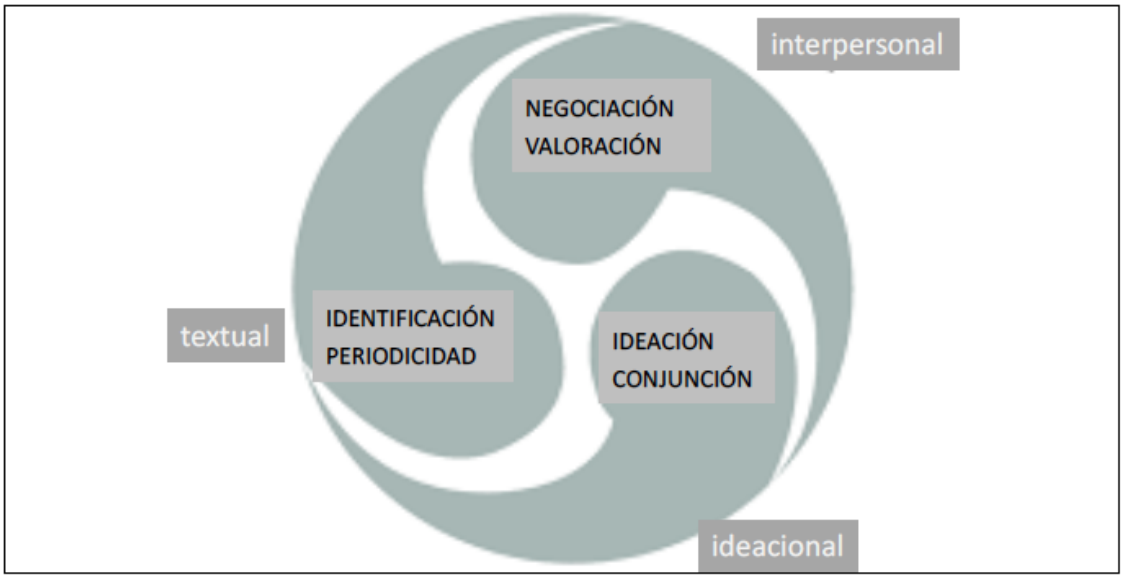


Figura 2.7 Diagrama de los sistemas discursivo semánticos por metafunción (Martin, 2019:378)

Esta reinterpretación destaca el significado más allá de la cláusula como fundamental para el análisis semántico en la LSF. Los sistemas discursivo semánticos se organizan por metafunción, a diferencia de los recursos cohesivos de Halliday y Hasan (1976) que se definen como textuales. Si bien los sistemas en este estrato siguen el modelo de complementariedad de sistema y estructura, las relaciones entre ambos ejes no son tan estrechas como las relaciones en el estrato lexicogramatical o fonológico. Estas relaciones más laxas se corresponden con el tipo de

interpretación más abierta que permiten los textos y que son clave para comprender la evolución del lenguaje para nuestras necesidades de uso. Martin (2019) recurre a la metáfora de *abducción*[26], para explicar que el nivel discursivo tiene posibilidades de interpretación y que el análisis del discurso, si bien otorga mayor libertad de comprensión que el análisis gramatical, exige de los analistas que justifiquen su interpretación como la mejor posible.

En esta investigación, el ensamble de modos semióticos comprende al modo verbal oral, el modo visual y el modo verbal escrito. El modo verbal oral consiste en el diálogo de clase entre estudiantes y profesores. En consecuencia, se considerará el sistema de NEGOCIACIÓN, que opera a nivel discursivo semántico, para captar cómo se estructuran los intercambios que se suceden en las clases, de modo de ofrecer una descripción, en primer lugar, y, en segundo lugar, para observar qué tipo de mediación realizan los docentes y cómo coconstruyen significados con los estudiantes para promover el desarrollo de la oralidad. Esta segunda etapa del estudio nos conduce a las funciones de habla en estos contextos pedagógicos y a las oportunidades de aprendizaje ofrecidas y tomadas por los ensambles multimodales en cada clase.

2.2.2.1.1.2 Sistema de NEGOCIACIÓN

Martin (2019, 1992) señala que el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN, que estudia la relación entre movimientos en el fluir de la conversación, proviene de trabajos anteriores sobre la estructura de intercambios (Sinclair y Coulthard, 1975) y sobre funciones de habla (Halliday, 1984). A esto se debe que sea una herramienta adecuada para analizar los significados que se construyen en el discurso verbal oral de la interacción en la clase, uno de los tres modos semióticos involucrados en los ensambles multimodales en los que se focaliza esta investigación.

Martin (2019) reconoce los antecedentes de su propuesta de NEGOCIACIÓN en Berry (1981) y Ventola (1987) y propone que los intercambios se modelan como una estructura de entre uno y cinco tipos básicos de movimientos, que pueden expandirse a través de otros movimientos contingentes. Los movimientos básicos dependen de aquello que se negocie: si se negocian bienes o servicios los intercambios son de acción y si se negocia información, los movimientos son de conocimiento: hay actores y conocedores principales y secundarios y hay movimientos demorados (*delayed*) del actor y del conocedor principal, que son los imprescindibles. En los intercambios de acción, el actor principal es quien realiza la acción y el secundario quien recibe los beneficios de

[26] *Abduction* es aquí un término técnico (tomado de Peirce) proveniente de la lingüística y la lógica: la validación *abductiva* es la que valida una hipótesis a través de un razonamiento de aproximaciones sucesivas: una explicación es válida si es la mejor posible con los datos conocidos.

ella. Por lo tanto, el actor principal puede responder por medio de una acción acompañada o no de una verbalización (Berry, 1981).

En intercambios de conocimiento, que son los que se analizan en esta investigación, el conocedor principal es quien tiene la información -generalmente el docente- y el conocedor secundario es quien la recibe -generalmente el estudiante-. Los movimientos contingentes son los seguimientos y los desafíos. Los sistemas y las estructuras del rango de los intercambios se realizan en un rango menor a través de los sistemas de movimientos, que a su vez se realizan interestratalmente a través de la lexicogramática y la fonología. Esta síntesis del sistema permite comprender que, mientras los intercambios -simples o complejos- permiten entender el transcurrir del diálogo de clase, los movimientos, que también pueden ser simples o complejos, enfocan cada turno de habla dentro del intercambio al que pertenecen. Asimismo, un estudio del diálogo de clase desde el estrato lexicogramatical y desde las tres metafunciones permitirá describir en profundidad los ensambles multimodales en una selección de fragmentos de clase.

Martin (1992) presenta el sistema de NEGOCIACIÓN como una interpretación del sistema de MODO desde una perspectiva discursiva en tanto recurso para negociar significados en el diálogo.

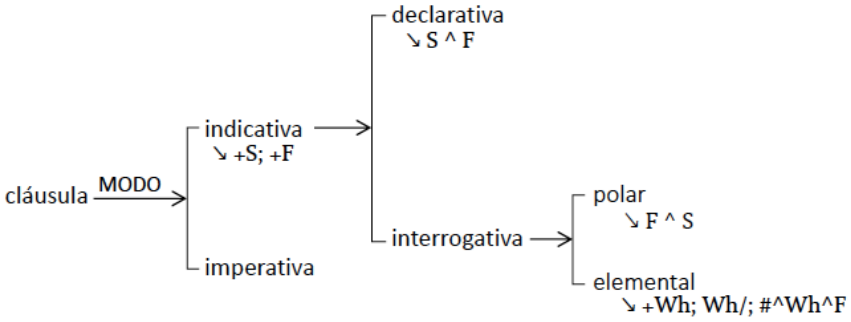


Figura 2.8 – Sistema gramatical de MODO descrito para el inglés (Quiroz, 2017)

Martin distingue los dos estratos internos del plano del contenido y así sistematiza la mirada semántica de la gramática que propone Halliday. El estrato lexicogramatical tiene como unidad la cláusula, mientras que el estrato que Martin denomina discursivo semántico tiene como unidad el texto. La organización metafuncional de los sistemas discursivo semánticos le permite desarrollar, en el caso de la NEGOCIACIÓN, un sistema que estudia lo interactivo de los significados **inter**-personales. El punto de partida es el sistema de funciones de habla, que Halliday (1984) ubica en el nivel semántico (ver *Figura 2*.9).

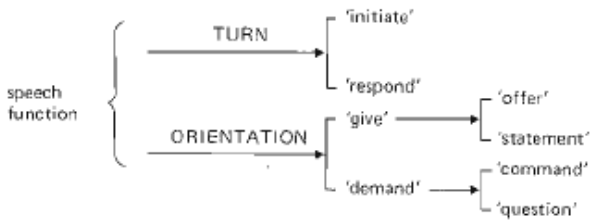


Figura 2.9 - El sistema del diálogo a nivel semántico: la ´función de habla' (Halliday, 1984:13)

Los sistemas de MODO de la *Figura 2.8*, junto con la red sistémica de FUNCIONES DE HABLA que los subyace (*Figura 2.9*), son la base de la propuesta de NEGOCIACIÓN.

Al definir la estructura de intercambios, Martin (1992) se refiere a dos tradiciones que han trabajado el tema: el análisis conversacional (etnometodología) y el análisis del discurso (incluye la escuela de Birmingham). Entre los miembros de esta escuela se encuentran Sinclair y Coulthard (1975), quienes tratan la secuencia de interactos como estructuras multivariadas y establecen los rangos de movimiento y de intercambio[27]. Para Sinclair y Coulthard (1975) el intercambio pedagógico es una estructura que consiste potencialmente en tres movimientos: Iniciación ^ (Respuesta) ^ (Retroalimentación). Sin embargo, Martin (1992) no toma como punto de partida el modelo de tipos de realizaciones e intercambios de Sinclair y Coulthard (1975), sino que parte del trabajo de Berry (1981), quien elaboró este marco dentro de un paradigma sistémico funcional. La propuesta de análisis del intercambio de Berry (1981), adoptada en Martin (1992) es la que se toma en este trabajo. Berry (1981) propone la denominación de actores para quienes negocian bienes o servicios y conocedores para quienes intercambian información. Los actores negocian propuestas y los conocedores negocian proposiciones. Un Actor principal (A1) es quien ofrece bienes o servicios. Un Actor secundario (A2) es quien solicita bienes o servicios o aceptan un ofrecimiento. Quien tiene la autoridad para ofrecer información es el Conocedor principal (C1). En intercambios pedagógicos este es usualmente la figura paterna o el/la docente, y el alumno es el Conocedor secundario o C2.

Un intercambio básico de conocedores tiene un movimiento obligatorio y tres opcionales (Berry, 1981):

$$((C1d \wedge C2) \wedge C1 \wedge (SegC2)^{28}$$

Esto significa que el intercambio pedagógico básico tiene como movimiento obligatorio el conocedor principal (C1), que puede ir precedido por una información demorada del conocedor

[27] Cabe mencionar que el propio Martin (1992) adjudica a razones de extensión el no haber incluido en sus elaboraciones del sistema de NEGOCIACIÓN la teoría de actos de habla ni el análisis conversacional de los etnometodólogos, por lo que es especialmente débil en el área de alternancia de turnos (p. 76).

[28] 'C', primera letra de 'conocedor", se usa en las formulaciones resumidas de las estructuras de intercambio; el conocedor principal el C1, el conocedor principal demorado C1d y el secundario C2. Lo mismo aplica a los actores: A1 y A2.

principal (C1d) de una información que él ya posee -pregunta-. Ese movimiento demorado del conocedor principal puede ser respondido por quien recibe la información, quien también puede finalizar el intercambio con otros comentarios. No obstante, en los intercambios pedagógicos los movimientos se complejizan notoriamente. El movimiento C1 sigue siendo clave ya que consiste en la información del profesor y su evaluación, pues es el profesor el conocedor principal que valida los conocimientos construidos. En el ejemplo de la *tabla 2.1* se identifican dos intercambios sucesivos con las siguientes estructuras:

Intercambio 1: (C1d ^ C2) ^ C1

Intercambio 2: (C1d ^ (SegC2 ^ (RSegC1 ^ C2)) ^ C1

Mov.	Intercam.	Particip.	Roles	Intercambios – modo verbal oral
1	1	PC (Prof. Clase)	**C1 d**	She´s looking at… (gesture)
2		Alumno Pedro	**C2**	At the camera…
3		PC	**C1**	Ok.
4		PC	**C1**	But this is a painting… there is no camera
5	2	PC	**C1 d**	she is looking at whom?
6		Alumna Mariela	**seg C2**	looking… mirando?
7		PC	**R seg C1**	how do you say "mirando"?
8		Alumna Susana	**C2**	Watching?
9		PC	**C1**	watching could be…

Tabla 2.1: Clase B1 – Intercambio 14 – Movimientos 48 a 56[29]

En el diálogo de clase, la tríada C1d ^ C2 ^ C1, según los términos propuestos por Berry (1981), equivale a la tradicional tríada I ^ R ^ E (Sinclair y Coulthard, 1975). El movimiento de seguimiento o solicitud de aclaración por parte de los alumnos sucede en el segundo intercambio, cuando Mariela busca confirmar el significado de "looking". La profesora devuelve la pregunta de Mariela al grupo en busca de respuesta (movimiento 7) y Susana responde tentativamente, con una pregunta en el movimiento 8. La profesora cierra el intercambio 2 en el movimiento 9, en el que acepta la respuesta de Susana como una respuesta posible.

Este modelo permite superar la noción de par (pares adyacentes) y concentrarse en intercambios de más movimientos. En este trabajo se identificarán intercambios más extensos, para adecuar el análisis a la conversación de clase, como se explica oportunamente. La diferencia entre C1 y C2 en los intercambios tiene que ver con los actores y conocedores primarios y secundarios. El conocedor primario es la persona que "ya conoce la información" (Berry 1981:23). Los intercambios pueden ser iniciados por cualquiera de los interlocutores: si son iniciados por el

[29] El color rojo de la letra se usa para señalar las intervenciones de los estudiantes.

conocedor primario son eventos-A y si son iniciados por el secundarios eventos-B. Martin (1992) elabora la red sistémica propuesta por Berry incluyendo seguimientos y respuesta a los seguimientos. Como se desarrolla en la subsección siguiente, estos movimientos consisten en aclaraciones del intercambio y son relevantes en esta investigación, en particular cuando la verificación del significado de algún término en L2 realiza un pequeño desvío del significado construido en el intercambio.

Para completar el sistema de NEGOCIACIÓN aplicado en esta investigación queda por definir que un movimiento es una unidad de discurso cuya realización no marcada es una cláusula que selecciona independientemente el MODO. De esta forma, el complejo de movimientos se define como el movimiento realizado por un complejo clausular paratáctico.

El sistema de NEGOCIACIÓN adaptado a contextos pedagógicos es la herramienta teórica que se usa en este estudio para analizar los ensambles del modo verbal oral, el modo verbal escrito y el modo visual. Se adoptó la estructura de intercambios pedagógicos que proponen Rose y Martin (2012) para la pedagogía de géneros, aunque adaptada al tipo de diálogo que efectivamente tiene lugar en estas clases. Incluso en el caso Salta, se recontextualiza la pedagogía de géneros a la enseñanza de ILE, al nivel de inglés de los estudiantes, a su edad y al tema de la clase, lo que también requirió un trabajo inductivo en la generación de una unidad de análisis adecuada. Si bien la denominación de las fases de los intercambios usada en el análisis se basa en la propuesta para la actividad pedagógica de Rose y Martin (2012), fue necesario proponer un nombre diferente para una de las fases – la Tarea para Rose y Martin (2012) es en llamada en esta tesis Solución, como se explica en el apartado correspondiente de estos fundamentos teóricos. Esto se debe sobre todo a la terminología empleada en el Uruguay, donde una "tarea de clase" refiere a todas las actividades pedagógicas que se realizan en la sala de clase. El grupo nominal de sustantivo único "tareas" se entiende como los trabajos domiciliarios de los estudiantes. Por lo tanto, fue imprescindible ajustar los términos a lo que resulta comprensible en el contexto de uso[30].

En cuanto a los intercambios, se toma como criterio que un intercambio se define por el planteo de un problema o pregunta, con o sin Preparación, a lo largo de todos los movimientos necesarios para que ese problema reciba su Solución y se cierre por medio de una Evaluación y/o Elaboración por parte de alguno de los docentes. Esos movimientos en general implican nuevas formulaciones del problema -nuevos Focos- en interacción con diferentes Soluciones, Evaluaciones y

[30] Otro aspecto sustancial de diferencia entre los diálogos relevados en esta investigación y la propuesta del sistema de NEGOCIACIÓN para contextos pedagógicos es la idea de que la pregunta del profesor sea un adelanto de su rol de conocedor principal (C1d). Se verá, por ejemplo, que en los casos Salta y Jujuy las profesoras formulan frecuentemente preguntas genuinas, cuyas respuestas no conocen. Esto será señalado en la primera ocasión en que surja en cada caso.

Elaboraciones que orientan o reorientan la construcción conjunta de Soluciones. En la subsección siguiente se revisa la propuesta de sistema de NEGOCIACIÓN pedagógica elaborada para esta investigación.

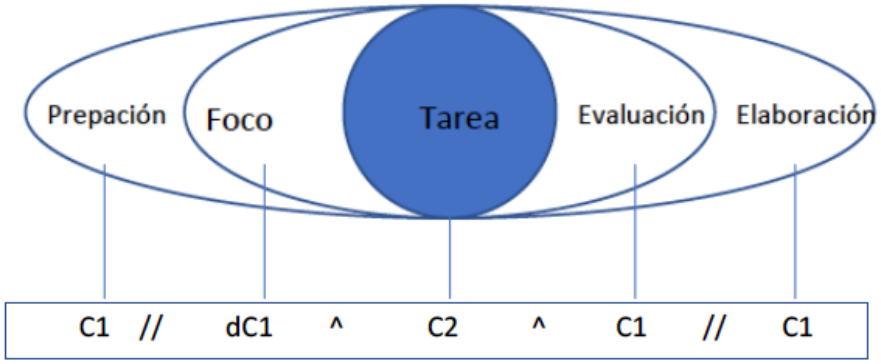
2.2.2.1.1.3 El sistema de NEGOCIACIÓN en contextos pedagógicos

Rose y Martin (2012) parten de las funciones básicas de habla definidas por Halliday (1984, 1994, 2004 y 2014) (*Tabla 2.2*), que se definen en función de tres aspectos: del tipo de "mercancía" intercambiada (bienes y servicios o información), de quién inicia y/o responde el intercambio, y del modo clausular congruente de realización.

		Initiation [A/B]	Response	
			expected [C]	discretionary [D]
give [M]	goods-&-services [X]	offer shall I give you this teapot?	acceptance yes, please, do!	rejection no, thanks
demand [N]		command give me that teapot!	undertaking here you are	refusal I won't
give [M]	information [Y]	statement he's giving her the teapot	acknowledgement is he?	contradiction no, he isn't
demand [N]		question what is he giving her?	answer a teapot	disclaimer I don't know

Tabla 2.2 - Funciones de habla y respuestas (Halliday y Matthiessen, 2014:137)

Rose y Martin (2012) toman de Martin (1992) y Berry (1981) los términos de actor primario y secundario y conocedor primario y secundario. En el caso del discurso pedagógico, como fue indicado, la evaluación del profesor es obligatoria (C1) y se dice que la evaluación es demorada (C1d) cuando el profesor formula una pregunta. Las evaluaciones pueden ser positivas o negativas y pueden ofrecer más información. Los autores proponen que la estructura de intercambio presentada se correlaciona con el núcleo del intercambio pedagógico, que ellos plantean como lo muestra la *Figura 2.10*:



C1 (Conocedor 1): Profesor (autoridad que ofrece información)
C2 (Conocedor 2): Alumno
dC1 (Conocedor 1 dilatado o demorado): el profesor propone una tarea que demora la evaluación, etapa principal de la actividad pedagógica

Figura 2.10 - Intercambios pedagógicos y actividades de aprendizaje (Rose y Martin, 2012: 262)

El núcleo de la estructura de intercambios pedagógicos son los tres movimientos que se corresponden con las etapas básicas de lo que ellos denominan las fases de la actividad de aprendizaje: el C1d es el Foco de la actividad de aprendizaje, esto es, una pregunta o una instrucción. El C2 es la respuesta del estudiante, que los autores denominan Tarea y el movimiento imprescindible, el C1, es aquel en que el profesor evalúa la solución que ofreció el estudiante (Rose y Martin, 2012). En esta investigación se propone reemplazar la denominación Tarea por Solución, ya que la palabra Tarea en español significa actividad de clase y es ampliamente utilizada, lo cual daría lugar a confusiones. Rose y Martin (2012) explican que ese núcleo del intercambio pedagógico (C1d ^ C2 ^ C1) puede expandirse hacia delante y hacia atrás. Asimismo, una fase de la actividad de aprendizaje puede realizarse por más de un movimiento. Por ejemplo, el C1d puede expandirse en sí mismo si consta de más de una pregunta. En ese caso, la primera pregunta es el C1d y la segunda se indica C1d=. En ese caso, se dice que la fase de la actividad de aprendizaje está formada por una secuencia de movimientos y se denomina complejo de movimientos, del mismo modo en que el complejo clausular consiste en una secuencia de cláusulas, como muestra la *tabla 2.3:*

Fase	Roles	Participantes	Intercambios - Modo verbal
Foco	C1d	PC	Can we describe the picture?
	C1d=	PC	What can we see?

Tabla 2.3 – Foco realizado en complejo de movimientos (movimiento expandido en secuencia de dos)- Salta B1; Int. 12

Además, el profesor puede ofrecer información previa al Foco, en un movimiento C1 llamado Preparación, que está fuera del núcleo del intercambio. El núcleo del intercambio puede extenderse también hacia delante, en un movimiento C1 que corresponde a una fase de Elaboración en la actividad de aprendizaje.

Luego de la respuesta de los estudiantes, el profesor puede solicitar aclaraciones. Esos movimientos se llaman de Seguimiento y se etiquetan Seg. Las respuestas de los alumnos a los seguimientos son movimientos que se etiquetan R Seg (Respuesta al Seguimiento). Corresponde aclarar que en esta investigación también los estudiantes solicitan aclaraciones, etiquetadas del mismo modo Seg y distinguidas de las del profesor por el participante que la realiza. Lo mismo puede decirse para la Respuesta al Seguimiento. Rose y Martin (2012) también se refieren a los movimientos en que los alumnos se abstienen de responder o aquellos en que los alumnos desafían al profesor (Des). Si el profesor responde, entonces el movimiento se etiqueta R Des, esto es, Respuesta al Desafío.

Al igual que la secuencia de movimientos de seguimiento es un complejo de movimientos, un complejo de intercambios consiste en una serie de intercambios que transcurren hasta completar, por lo menos, la Evaluación del docente. El intercambio también puede expandirse a una secuencia que incluye seguimientos o desafíos, se habla, entonces, de un complejo de intercambios, como muestra *la tabla 2.4*:

Mov.	Intercam.	Participantes	Roles	Intercambios - modo verbal oral
1	14	PC	**C1 d**	she is looking at whom?
2		Alumna Mariela	**seg C2**	looking… mirando?
3		PC	**R seg C1**	how do you say “mirando”?
4		Alumna Susana	**C2**	Watching?
5		PC	**C1**	watching could be…

Tabla 2.4: Complejo de intercambios - Clase B1 – Intercambio 14 – Movimientos 52 a 56

La división del diálogo de clase en intercambios en correspondencia con fases de aprendizaje es una herramienta muy valiosa de análisis en esta tesis, pues permite organizar el discurso de clase en unidades funcionales a los significados construidos. Los movimientos fundamentales de cada fragmento analizado son la base del análisis del modo verbal oral al estudiar los ensambles multimodales.

2.2.2.1.1.4 Las funciones pedagógicas de habla

El objetivo de la investigación es comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE que emergen de los ensambles multimodales. En consecuencia, el diálogo de clase,

además de ser relevante en su calidad de modo integrante de los ensambles, es clave para identificar y caracterizar las oportunidades de aprendizaje que se quieren estudiar. Definimos y caracterizamos las funciones pedagógicas de habla pues es en la conversación entre docentes y alumnos que se materializa la función pedagógica del ensamble multimodal. Esto no significa que los otros modos tengan menor importancia en términos de su aporte semiótico, sino que, como proponen los enfoques dialógicos de la enseñanza

> enseñar es un acto discursivo en una relación dialéctica con un contexto sociocultural que incluye la clase, la escuela y el sistema – una relación que se comprende mejor prestando cuidadosa atención a la conversación real entre profesores y estudiantes en el desarrollo paso a paso de las interacciones de clase (Jones y Hammond, 2016: 1).

En tanto *creador* del diseño multimodal (Kress, 2010), el profesor es quien orienta pedagógicamente la clase. Este proceso lo realiza a través de la selección de las imágenes, del tipo de transducción verbal que propone realizar de los significados visuales y en la participación que le otorga al modo verbal escrito en esta tarea pedagógica. La transducción consiste en el proceso de cambiar la materialidad de un significado de un modo a otro (Kress, 2010:125)

Si bien se estudian los ensambles multimodales para poder describirlos y comprender si generan o no oportunidades de aprendizaje de la oralidad, es el modo semiótico verbal oral el que realiza el trabajo pedagógico de ofrecer o no a los estudiantes esas oportunidades de producir significado. Por lo tanto, en esta investigación se estudia la función pedagógica del diálogo de clase a través del análisis de la alternancia de los turnos entre docentes y alumnos en cada intercambio y de las realizaciones lexicogramaticales que realizan esos movimientos. Para esto se construyó una red de funciones pedagógicas de habla, que permitiera identificar las funciones pedagógicas que toman los profesores en sus movimientos. Esas funciones pedagógicas permiten observar cómo andamian los docentes la producción oral de los estudiantes, en clases presenciales y en clases compartidas por la dupla docente. Por último, es en la transducción de significados que realiza el entramado y secuenciación del diálogo donde emergen las oportunidades de aprendizaje que construyen a los alumnos como interlocutores que se hacen cargo de la verbalización oral de los significados ofrecidos por el ensamble.

Las funciones pedagógicas realizadas por los docentes en el diálogo de clase se organizaron en una red presentada en la *Figura 2.11*:

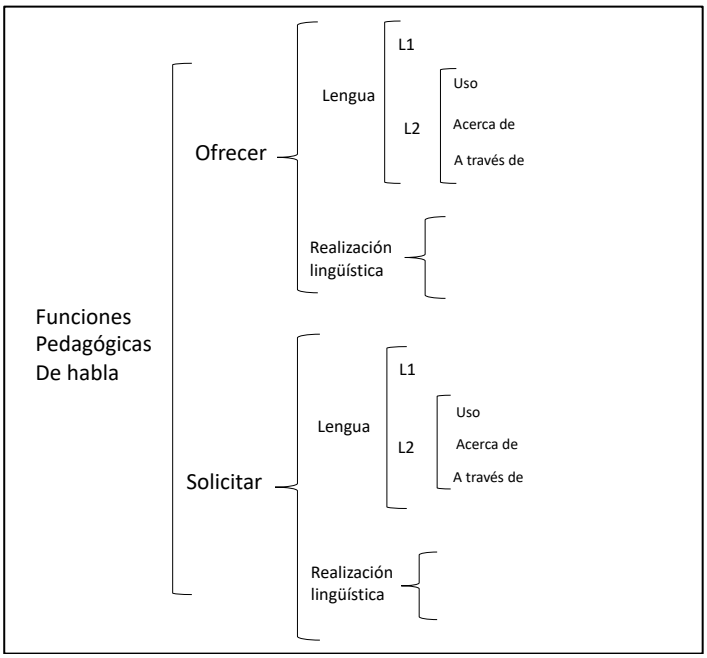


Figura 2.11 – Funciones pedagógicas de habla

Los sistemas de opciones de Ofrecer y Solicitar son iguales en el primer nivel de delicadeza; las diferencias comienzan a surgir cuando se ingresa dentro de cada opción. La *Figura 2.12* presenta las funciones pedagógicas de ofrecer conocimiento:

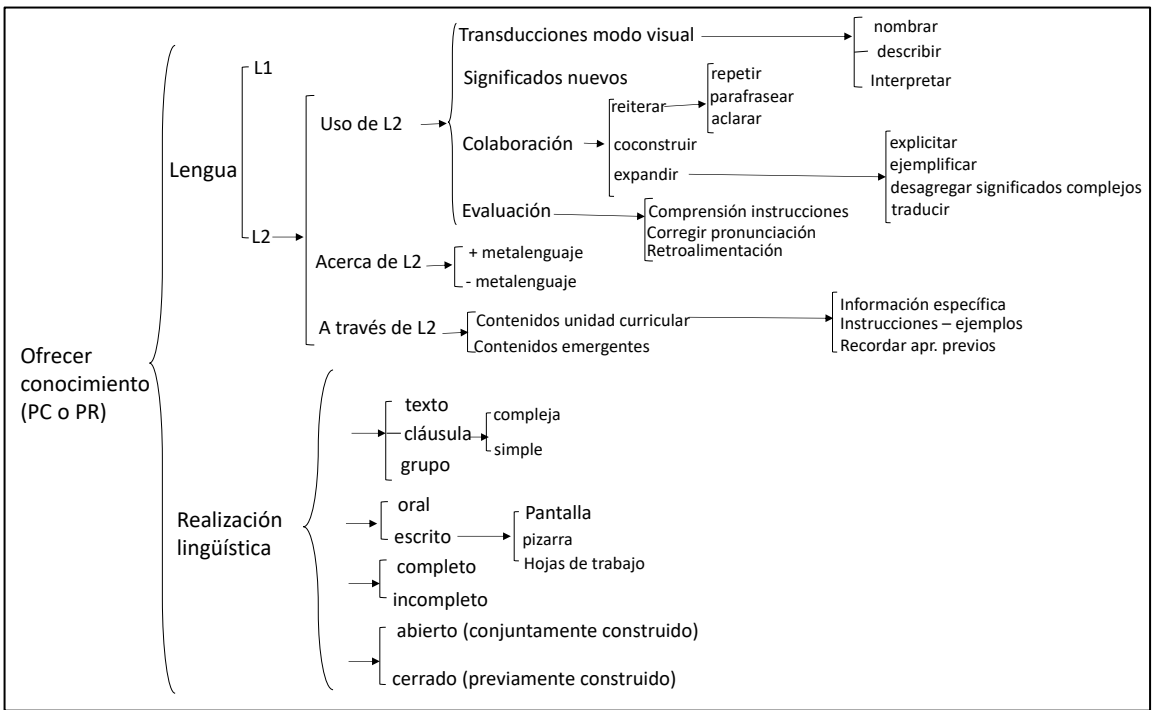


Figura 2.12 - Red sistémica de funciones pedagógicas: Ofrecer conocimiento

Es importante tener presente que la red sistémica de funciones pedagógicas fue relevada inductivamente de los datos y por eso ofrece la flexibilidad para captar lo que realmente sucede en ellos. La red que tiene como condición de entrada el ofrecer conocimiento (significados en L2)

por parte de los docentes presenciales o remotos, tiene dos sistemas simultáneos: el de elección de lengua y el del tipo de realización lingüística.

La condición de entrada Lengua tiene dos sistemas excluyentes: o se elige L1 o se elige L2. Estos sistemas excluyentes provocan dos reflexiones que es necesario dejar apuntadas, aunque no corresponde tratarlas en esta tesis. La primera es que la elección de L1 sucede en algunas de las clases estudiadas, como ofrecimiento y como solicitud. El uso funcional de la L1 en la clase de L2, para habilitar la comprensión de todos o para potenciar los aprendizajes de distintas maneras, podría ser considerado translengua (Canagarajah, 2011a, 2011b; García et al, 2017; García y Kleyn, 2016; Heugh, 2015; Ollerhead, 2018), salvo porque este concepto se ha desarrollado en ámbitos pedagógicos multilingües, donde la L2 es el denominador común de estudiantes y docentes. Esto no es así en Uruguay[31], donde la misma L1 es compartida por profesores y estudiantes. El uso de la L1 necesita ser muy selectivo y fundamentado para no interferir con el aprendizaje de la L2. La segunda reflexión se relaciona con construcciones que combinan las dos lenguas dentro de los conceptos definidos y fundamentados por la translengua o el cambio de códigos. En estos contextos, sería necesario considerar una variante para estas redes de funciones pedagógicas de habla que requerirían un estudio específico, ya que, para empezar, las opciones L1 o L2 no serían excluyentes.

En la red propuesta, la elección de L2 es condición de entrada de tres opciones que retoman el planteo de Halliday (1993) sobre el triple aprendizaje implícito en aprender una lengua. De este modo, o bien el foco de la L2 es **el uso de la L2** (en general para expandir o reafirmar recursos lingüísticos), o bien el foco está en ofrecer **una reflexión sobre la lengua** o, en una tercera opción, el foco está en la información ofrecida **a través de la lengua**. Estas tres opciones se desarrollan en niveles mayores de delicadeza, los cuales apuntan a cubrir la variedad de funciones que cumple cada uno de los tres focos mencionados. En el caso de que el profesor use L2, puede estar transduciendo significados del modo visual. Esta opción estaría incluida en el corpus seleccionado, que se concentra ante todo en el ensamble multimodal. El profesor también puede estar ofreciendo ayudas a los alumnos para usar la L2 u ofrecer evaluaciones sobre su trabajo. Si el foco del uso de la L2 es la reflexión sobre la lengua, en general aparece en forma de metalenguaje. El sistema de uso de la L2 con vistas a la información ofrecida a través de esta lengua puede tratarse de contenidos previstos en la unidad curricular o contenidos emergentes.

[31] Salvo por la región fronteriza con Brasil, en donde hay situaciones de bilingüismo y variedades del español y del portugués y sin ánimos de incursionar en las especificidades de este tema, en casi todo el Uruguay se hablan distintas variedades del español (Brovetto, 2010; Behares, 2007).

El segundo sistema que coexiste con el de lengua elegida tiene que ver con distintos aspectos de la realización lingüística el2egida y se presenta en cuatro opciones simultáneas: 1. según se trate de un grupo, una cláusula (compleja o simple) o un texto; 2. según el modo verbal, y cada modo según el medio. Entonces la primera opción es oral o escrito: y el nivel siguiente de delicadeza es, para el modo oral, el medio presencial o remoto, y para el modo escrito se relevan tres medios: pantalla, pizarra, hojas de trabajo; 3. El grupo, cláusula o texto puede ofrecerse completo o incompleto; 4. El grupo, cláusula o texto ofrecido puede ser abierto (conjuntamente construido) o cerrado (previamente construido). La *Figura 2.13* presenta la red sistémica de funciones pedagógicas de Solicitar conocimiento:

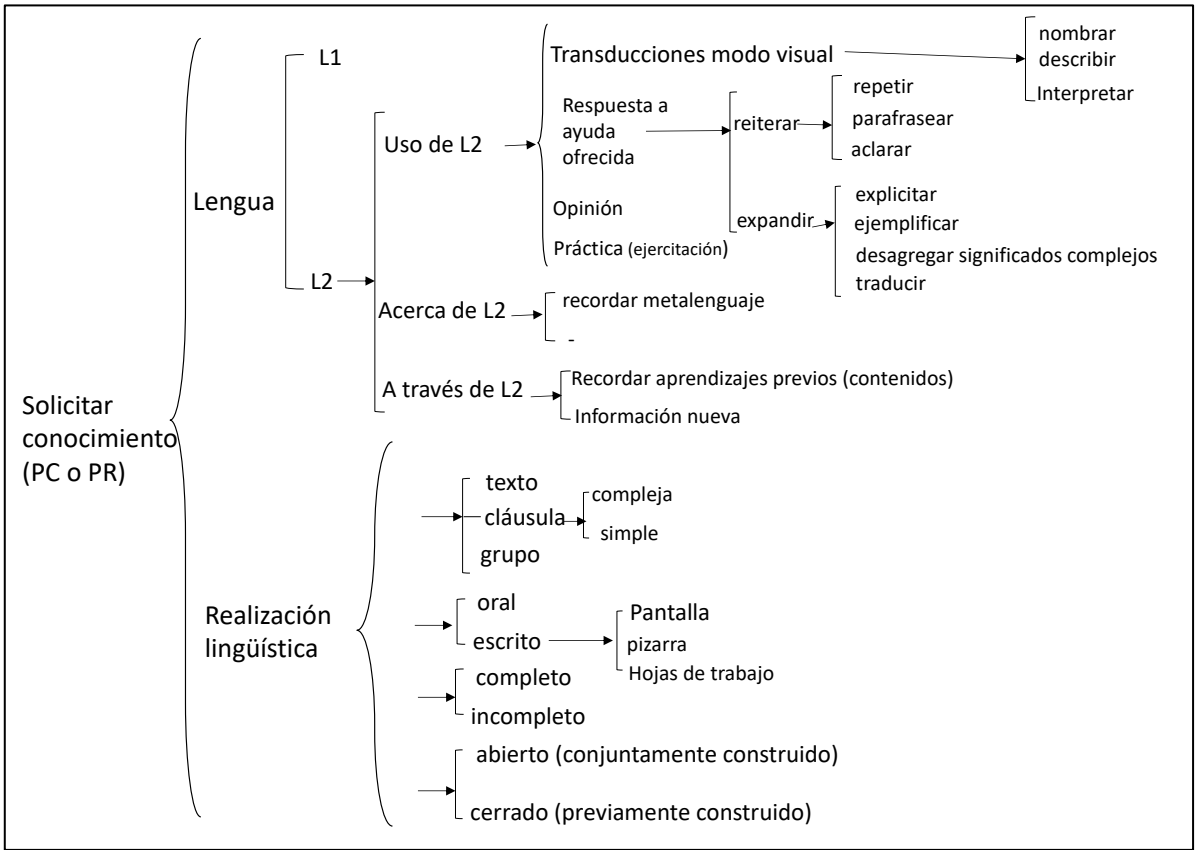


Figura 2.13 – Red sistémica de funciones pedagógicas: Solicitar conocimiento

La red sistémica que tiene como condición de entrada la función pedagógica Solicitar conocimiento es análoga a la de Ofrecer conocimiento, solo que se trata de aquellas funciones pedagógicas en las cuales los docentes solicitan a los alumnos que aporten su conocimiento. Los sistemas de los dos primeros niveles de delicadeza son los mismos, y los sistemas de tipos de realizaciones de las funciones lingüísticas son iguales. Sin embargo, los sistemas simultáneos de la condición de entrada uso de L2 es igual en la primera opción en sus dos niveles de delicadeza. Esta es la opción de transducciones del modo visual, que pueden ser describir la imagen, interpretar la imagen o evaluar la imagen. La opción siguiente, para la función pedagógica de solicitar

conocimiento, es solicitar a los alumnos “respuesta a ayuda ofrecida”, con las mismas opciones en niveles siguientes de delicadeza (reiterar y expandir y los sistemas que habilita). En cuanto a la opción Acerca de L2, lo que se solicita a los alumnos es recordar metalenguaje. Y sobre la tercera opción, también se solicita recordar aprendizajes previos en relación con los contenidos de las unidades temáticas o a la co-construcción de información nueva.

La realización lingüística de las funciones pedagógicas de habla consiste en grupos o cláusulas, simples o complejos, que constituyen cada movimiento del diálogo. El estudio lexicogramatical del diálogo permite una comprensión profunda de las funciones pedagógicas realizadas. Incluso, la lexicogramática ofrece la posibilidad de identificar, al considerar las opciones tomadas por contraste con las no tomadas, las intencionalidades docentes que van delineando el discurso en su generación o no de oportunidades de que los significados multimodalmente construidos permitan a los estudiantes desarrollar su oralidad. A continuación, se revisan los sistemas metafuncionales que se aplican en esta tesis.

2.2.2.1.2 Realización lexicogramatical de las tres metafunciones

Los tres tipos simultáneos de significado en la cláusula se corresponden con distintas funciones de la estructura clausular. Halliday y Matthiessen (2014) introducen estas tres líneas de significado a través de las nociones de Sujeto, Actor y Tema. Los autores explican que el Tema funciona en la estructura de la cláusula como mensaje, el Sujeto en la cláusula como intercambio y el Actor en la cláusula como representación. La disquisición parte de estos conceptos por ser básicos en la tradición gramatical de occidente. A partir de las nociones de sujeto gramatical, psicológico y lógico, Halliday y Matthiessen plantean que la confusión al definir los términos se debe en buena parte a que se trata de tres cosas distintas. Así, los autores demuestran este planteo con la formulación de las tres líneas de significado y tres dimensiones estructurales que coinciden en la cláusula. Asimismo, estos tres tipos de significado no solo caracterizan la cláusula, sino que también caracterizan al lenguaje como un todo y en buena parte determinan las formas en que este ha evolucionado. Eggins (2004) señala que la lexicogramática es la que le otorga su potencial creativo al lenguaje, pues nos permite construir diversos significados a la vez. Los mismos tipos de significados se organizan en configuraciones que pueden explorarse según sistemas específicos de cada metafunción. Las estructuras clausulares de modo son fundamentales para la realización de los significados interpersonales en los textos. Las estructuras de transitividad permiten que la cláusula realice significados ideacionales en el texto y las estructuras clausulares de tema permiten la realización de los significados textuales.

El significado ideacional de hecho realiza dos subsignificados: el experiencial de la cláusula y los significados lógicos que definen las relaciones entre unidades, tales como el complejo clausular, el complejo de grupos y el complejo de cláusulas.

El diálogo de clase se estudia desde los sistemas discursivo semánticos de interpersonalidad captados en dos rangos: el de los intercambios y el de los movimientos (ver sección 2.2.2). El estudio de los tres sistemas de significado metafuncional de la cláusula posibilita comprender qué estructuras lexicogramaticales realizan la transducción de significados visuales a nivel discursivo. Para eso se trabaja con una perspectiva trinocular (*Figuras 2.14 y 2.15*) cuya puerta de entrada es el sistema de NEGOCIACIÓN, correspondiente a la metafunción interpersonal. Desde abajo, se considerará la estructura de las cláusulas y los grupos que las conforman en los tres sistemas lexicogramaticales. Este detalle permite caracterizar distintos tipos de transducciones, es decir, de formas de ensamble de los significados intersemióticos.

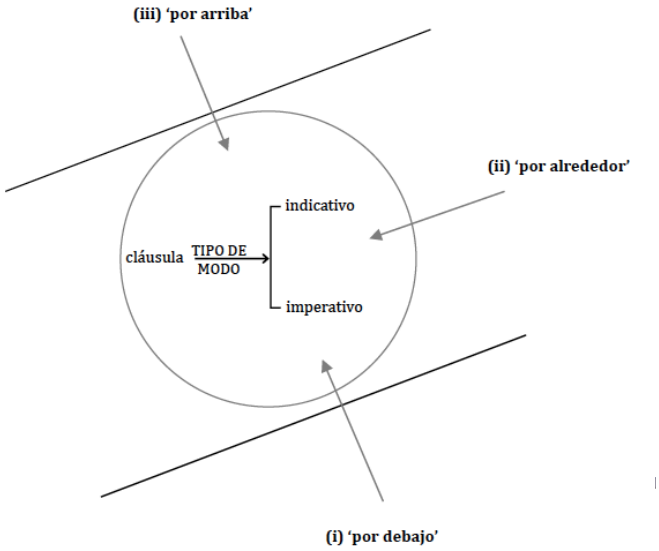
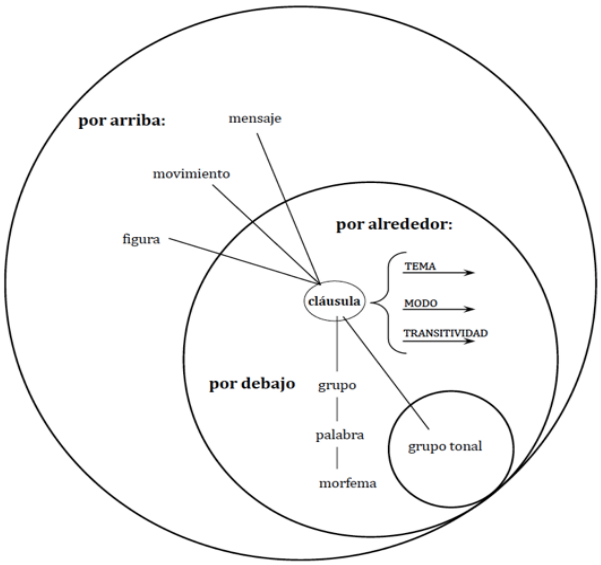


Figura 2.14 – Principio trinocular de análisis del lenguaje (Halliday y Matthiessen, 2009:43) (traducción Quiroz, 2017)



2.15 - Matthiessen 2015: 148 – Principio trinocular (traducción Quiroz, 2017)

2.2.2.1.2.1 Sistema de TRANSITIVIDAD

El sistema de TRANSITIVIDAD pertenece a la función ideacional, que construye la experiencia de dos modos: la experiencial y la lógica. La primera se manifiesta en el sistema de TRANSITIVIDAD, mientras que la segunda ofrece los recursos de formación de diversos complejos, de cláusulas y grupos, por ejemplo. Ambos modos de la metafunción ideacional tienen relación con la organización de los grupos (nominales, verbales, etc.). Los recursos gramaticales del sistema de TRANSITIVIDAD construyen el flujo de la experiencia en términos de un proceso realizado gramaticalmente como cláusula. El cambio que sucede en la experiencia se modela en configuraciones de procesos, participantes involucrados en ellos y circunstancias relacionadas. Esas configuraciones están determinadas por dos sistemas mayores: el de TIPOS DE PROCESOS y el de CIRCUNSTANCIACIÓN. El sistema de tipos de procesos es el recurso para clasificar nuestra experiencia de todo tipo de eventos en un número pequeño de tipos. Los tres mayores son los materiales, mentales y relacionales, cada uno con sus subtipos. Asimismo, hay procesos comportamentales, verbales y existenciales. Cada uno de estos seis tipos de procesos tiene su pequeño conjunto de roles participantes, como se muestra en la Tabla 2.5, hay participantes centrales o nucleares y participantes involucrados de forma menos central:

Tipos de procesos	**Participantes asociados**	**Ejemplo**	**Circunstancias**
material	Actor, Meta (beneficiario)	The girl is washing her teeth in the bathroom.	Lugar Tiempo Modo Cantidad
mental	Perceptor, Fenómeno	He thinks she is 25.	
Relacional (intensivo, circunstancial, posesivo) atributivo	Portador, Atributo	The woman is slim.	

identificativo	Símbolo, Valor (identificador, identificado)	The painting shows six people.	Causa Etc.
comportamiento	Actuante		
verbal	Emisor, locución		
existencial	Existente		

Tabla 2.5 – Resumen de los procesos y participantes (Ghío y Fernández, 2008: 90)

2.2.2.1.2.2 Complejos clausulares: sistema de TAXIS y RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS

El sistema de RELACIONES DE TAXIS y el de relaciones LÓGICO-SEMÁNTICAS corresponden a la función ideacional que construye la experiencia lógica y atiende a la forma en que una cláusula se relaciona con otras y no a elementos internos de la cláusula. Las cláusulas se relacionan para formar un complejo clausular que, desde el punto de vista semántico, construye una secuencia de configuraciones de procesos del flujo de eventos. La *Figura 2.16* muestra los dos tipos de relaciones de taxis, los dos tipos de relaciones lógico-semánticas, y los tipos de complejos clausulares que producen sus combinaciones.

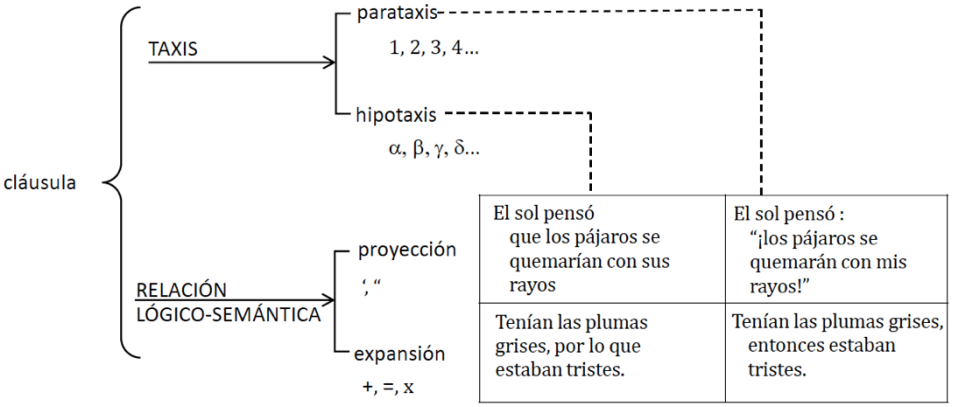


Figura 2.16 - Sistemas básicos de los complejos clausulares (traducción Quiroz, 2017)

2.2.2.1.2.3 Sistema de MODO: la cláusula como intercambio

El principal sistema gramatical de los significados interpersonales de la cláusula como intercambio es el de MODO. En inglés, la estructura de Modo de la cláusula la hace negociable y consiste en un conjunto de constituyentes funcionales: el Finito, el Sujeto y, si los hubiera, los Adjuntos Modales. El Finito hace negociable la cláusula codificando la polaridad positiva o negativa y porque lleva marcas de temporalidad y/o de modalidad. La cláusula es negociable en términos del Sujeto. Los Adjuntos Modales añaden significados relacionados con el elemento de Modo: polaridad y modalidad, temporalidad e intensidad.

Los tipos de Modo oracional de la cláusula son el modo declarativo, el interrogativo y el imperativo. Al pensar la cláusula como intercambio, Halliday y Matthiessen (2014) plantean que la misma realiza el diálogo mediante los roles que toman los hablantes y según si intercambian bienes y servicios o información. Los primeros intercambios se denominan propuestas y, los segundos, proposiciones. El sistema de modalidad varía en función de la naturaleza de la cláusula: en el caso de propuestas se trata de modulación y en el caso de proposiciones de modalización. El sistema discursivo semántico de funciones de habla, básico para esta investigación, se describe en detalle en la sección 2.2.2.1.14.

2.2.2.1.2.4 Sistema de MODALIDAD

Los significados de modalidad pueden expresarse como rasgos del Finito o como Adjuntos de modo aparte. Hay cuatro tipos fundamentales de modalidad: probabilidad y frecuencia, entre las proposiciones (modalización); obligación y disposición entre las propuestas (modulación) (*Figura 2.17*).

TIPO DE MODALIDAD	**realizaciones congruentes**			**realizaciones metafóricas**	
	Predicador **subjetiva implícita**	Adjunto Modal **objetiva implícita**	Predicador **objetiva implícita**	cláusula mental **subjetiva explícita**	cláusula atributiva **objetiva explícita**
probabilidad	*poder* *deber* *tener* *deber* morf. futuro morf. condic.	*posiblemente* *probablemente* *ciertamente* *seguramente* *capaz que...* *de repente...*	*parece que...* *puede que...*	[cognitiva:] *creo que...* *supongo que...* *me parece que (?)* *dudo que...*	*es posible...* *es probable...*
habitualidad		*a veces* *frecuentemente* *siempre*		*suelo...*	*es inusual que...* *es común que...*
obligación			*hay que...*	[afectivo:] *quiero/quisiera que...* *deseo/desearía que...* *espero que...* *me gustaría que...*	*es deseable que...* *es necesario que...* *es conveniente que...*
disposición: inclinación		*con gusto* *con ganas*	*estar dispuesto a* *estar decidido a* *tener ganas de*	[morf. potencial] *quisiera* + inf *me gustaría* + inf	*sería lindo* + inf *sería lindo que...*
disposición: capacidad	*poder* morf. condic.		*ser capaz de*		

Figura 2.17 - Realizaciones de la modalidad (Martin, Matthiessen y Painter, 2010: 69) (traducción Quiroz, 2017)

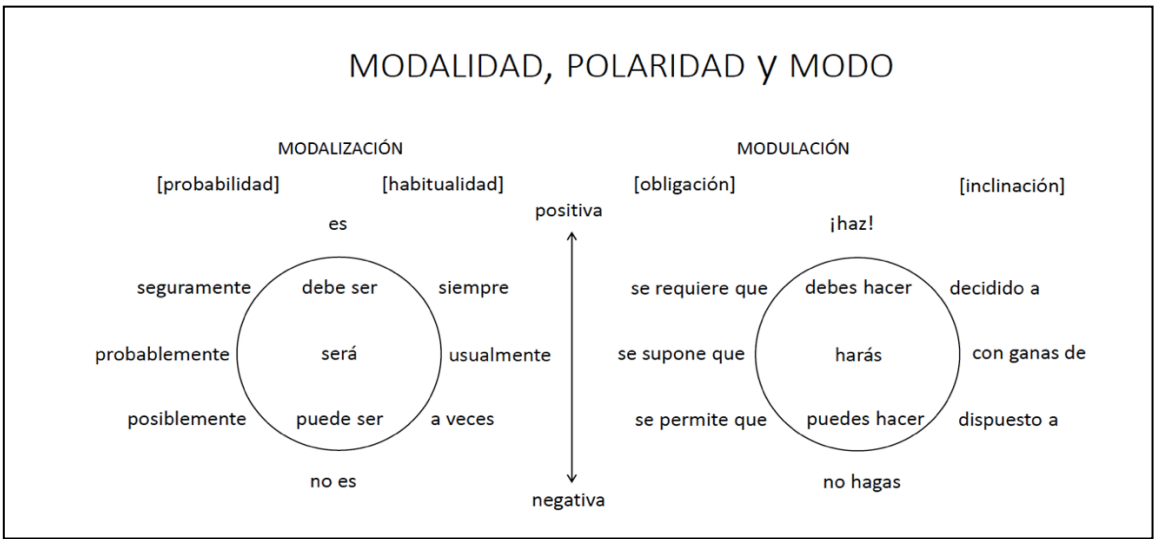


Figura 2.18 - Relación de modalidad con polaridad y modo (Martin, 1992:38; traducción Quiroz, 2017)

En el caso Salta (sección 3) se trabaja la deducción por medio de la Modalidad subjetiva implícita de probabilidad en el Predicador:

Estructura de modo		Residuo	
Sujeto	Finito	Predicador	
She	*must*	*be*	*Christina.*

Tabla 2.6 – Ejemplo de Modalidad subjetiva implícita de probabilidad en Salta 3

En la misma clase, la deducción se extiende a otros recursos, como la Modalidad objetiva implícita de probabilidad en el Predicador:

Estructura de modo		Residuo	
Sujeto	Finito	Predicador	
She	*seems*	*To be*	*Around 16 years old.*

Tabla 2.7 – Ejemplo de Modalidad objetiva implícita de probabilidad en Salta 3

2.2.2.1.2.5 Sistema de TEMA

El sistema de TEMA pertenece a la metafunción textual del lenguaje. Se vincula con la organización de la información en la cláusula, y de este modo de las cláusulas individuales. Toda cláusula se organiza como mensaje, es decir, un *quantum* de información en el flujo de información creado como texto se despliega en su contexto de situación. El sistema de TEMA organiza la cláusula para mostrar cuál es su contexto local en relación con el contexto general del texto al que pertenece. El sistema tiene un valor posicional: se relaciona con el punto de partida en relación con lo que ha venido antes, de modo que se haga claro dónde se ubica la cláusula en el texto, es

decir, cómo se ubica su aporte el contexto local o punto de partida es el Tema. El resto del mensaje de la cláusula es el Rema, y consiste en aquello que se presenta en la cláusula dentro de su entorno textual, en otras palabras, hacia dónde se mueve la cláusula luego del punto de partida.

El TEMA es uno de los dos sistemas que organizan la información presentada en la cláusula. El otro es el sistema de INFORMACIÓN. Es importante distinguirlos para luego poder relacionarlos adecuadamente. Mientras que el TEMA usa la posición en la cláusula para organizar la información con una orientación inicial seguida por el Rema, el sistema de INFORMACIÓN usa la entonación para destacar lo que es particularmente relevante en el mensaje. El elemento Nuevo en la cláusula se destaca por ser acentuado cuando hablamos (más técnicamente, contiene una sílaba tónica). El Tema puede contener elementos de las tres metafunciones, pero el elemento ideacional -llamado Tema tópico- marca el fin del Tema y el comienzo del Rema. Esto significa que el Tema de una cláusula siempre finaliza en un elemento tópico. La progresión de Temas a lo largo de un texto se denomina método de desarrollo del texto. Por ejemplo, cuando en el caso Salta la profesora intenta que los alumnos identifiquen hacia dónde mira el retrato *La muchacha de la perla* (Vermeer, 1665), construye ese concepto a lo largo de varios intercambios. El ejemplo de la *Tabla 2.8* es de una elaboración a cargo de la docente (movimiento C1) en la mitad de esa interacción (intercambio 14):

Tema		Nuevo
Interpersonal	Tópico (ideacional)	
	We	can say:
	“She	is looking…”
	She	is looking at the painter.
Probably	(she)	(is looking) at the painter.
	The painter	Was Vermeer.

Tabla 2.8 – Método de desarrollo del discurso oral

2.2.3 Herramientas de análisis del modo visual

Es preciso explorar cada modo semiótico antes de estudiar el ensamble. En consecuencia, corresponde conocer las herramientas de análisis metafuncional del modo visual (Kress y van Leeuwen, 2006/2021; Painter et al., 2013).

2.2.3.1 Las metafunciones en el modo visual (imagen fija)

Esta tesis estudia el ensamble de tres modos: la imagen fija, el diálogo de clase que transduce los significados visuales de las imágenes fijas y los textos escritos ofrecidos durante las transducciones en los cuatro casos estudiados. Para el estudio del modo visual se consideran los sistemas propuestos por Kress y van Leeuwen en su gramática del modo visual (2006/2021). A estos

sistemas se los complementa, cuando corresponde, con los desarrollos propuestos por Painter et al. (2013) a la propuesta de Kress y van Leeuwen (2006/2021) para el estudio específico del libro álbum.

En primer lugar, se sintetizan los principios de la gramática visual que desarrollan Kress y van Leeuwen (2006/2021); en segundo lugar, se identifican los aportes de Painter et al. (2013) que se incluyen en la matriz de análisis del modo visual en esta tesis.

El punto de partida de la propuesta de gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006/2021) se encuentra en la perspectiva de la LSF de Halliday (2004), que concibe a la gramática como un recurso de construcción de significados en contextos reales de producción. Del mismo modo en que el análisis gramatical verbal permite profundizar la comprensión de los contextos, el estudio de la gramática visual aporta comprensión sobre su *creador* (Kress, 2010) y sobre el contexto social en que el recurso visual fue creado. En el caso de un contexto pedagógico, la profesora también es una creadora de la imagen pues, aunque no la haya diseñado ella misma, la resignifica al elegirla y ofrecerla a sus alumnos como parte de su propuesta de clase (Kress, 2010). Este aspecto será relevante a la hora de analizar las *affordances* u oportunidades de aprendizaje (Gibson, 1979) ofrecidas por el ensamble de los tres modos semióticos estudiados en esta tesis, ya que estos fundamentos teóricos permiten identificar intencionalidades e impacto pedagógico de las elecciones semióticas.

Igualmente, la teoría de análisis de los modos semióticos no verbales que Kress y van Leeuwen (2006/2021) denominan *Semiótica Social* es derivada de la concepción de Halliday del lenguaje como semiótica social (1978, 1985) y toma de la LSF, en particular, el principio metafuncional. Así como en el modo semiótico verbal se entiende metafuncionalmente (como fue revisado anteriormente en la sección 2.1.1), la noción de metafunción se adopta para el análisis de la imagen fija y demás variedades del modo visual y de otros modos semióticos. Esta comprensión metafuncional de los modos semióticos en contexto permite analizar el medio social en el que se ubica dicho modo semiótico. Kress y van Leeuwen (2006/2021) se refieren a los modos semióticos y las valoraciones que se les asignan en una determinada sociedad como *paisaje semiótico* y, a su gramática visual, como una caja de herramientas para el análisis de ese paisaje semiótico.

Como el estudio de significados multimodales está relacionado con el contexto de realización de dichos significados, en este trabajo se tomarán las propuestas globales de los autores mencionados y se aplicarán a los significados locales como y cuando sea pertinente. De los subsistemas que proponen Kress y van Leeuwen (2006/2021) y Painter et al. (2013) se selecciona la matriz de análisis que permite atender los requerimientos analíticos de los significados específicos a estudiar en esta tesis.

Las áreas de significado para el análisis de las imágenes propuestas por Kress y van Leeuwen (2006/2021) son la representacional, que se desarrolla a partir de la metafunción ideacional de Halliday (1978, 1985); el área de significados interactivos, que se derivan de la metafunción interpersonal, y el área composicional, que resulta de las elaboraciones de Halliday (1978, 1985) de la metafunción textual. Kress y van Leeuwen (2006/2021) proponen categorías que organizan en redes sistémicas las tres áreas de significados visuales. Estas redes sistémicas metafuncionalmente organizadas son la base del estudio de las imágenes fijas que se realiza en esta tesis. Asimismo, esas redes y el análisis que permitan de una selección de imágenes fijas darán lugar al estudio del ensamble, esto es, la integración de modos semióticos.

El desafío de este trabajo es estudiar el ensamble de la imagen fija con textos verbales orales y escritos que no están definidos ni prefijados de antemano, como sucede en el caso de un aviso publicitario, una nota periodística, un libro álbum o un manual de biología, por mencionar solo algunos ejemplos. Este estudio se focaliza en el ensamble o encuentro de tres modos semióticos, en el cual el texto verbal oral en particular, y a veces el escrito (uso de pizarra), son únicos e irrepetibles, pues se sitúan en el fluir de la conversación de un grupo de interlocutores. Si bien se asume que el diálogo en contextos pedagógicos está pautado y orientado, las formas en que se materializa en cada caso son distintas. El corpus fue recogido especialmente para este estudio, de modo de poder describir los ensambles multimodales en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) y, a partir del análisis semiótico, llegar a explicar su potencial pedagógico o, más específicamente, las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en L2 generadas.

En este apartado del marco teórico se da cuenta, primero, de los sistemas de análisis visual del estudio pionero de Kress y van Leeuwen (2006/2021) sobre el que se basa este estudio. A medida que se presenten los significados metafuncionales y las redes sistémicas de Kress y van Leeuwen (2006/2021), se irán presentando los sistemas de Painter et al. (2013) que se adoptan para este estudio, junto con los fundamentos de esas adopciones y adaptaciones.

2.2.3.2. La metafunción interpersonal en la imagen fija

La metafunción interpersonal se refiere a las categorías de análisis de los significados que nos permiten comprender las relaciones entre una imagen y su observador. Esta metafunción nos ofrece la dimensión del grado de realismo o verosimilitud de la representación. Kress y van Leeuwen (2006/2021) llaman a estos significados "interactivos" en lugar de interpersonales y sostienen que cualquier sistema semiótico puede proyectar una relación social entre el espectador o Participante interactivo y el objeto o Participante representado. Los Participantes representados son las personas, cosas y lugares incluidos en el texto visual. Los Participantes interactivos son el creador de la imagen y el espectador, quienes se vinculan a través de la imagen. De este modo,

esta área de significado nos ofrece información sobre las formas en que las imágenes representan las relaciones y las interacciones sociales. Los autores proponen una red sistémica de tres subsistemas para el análisis interactivo. Estos subsistemas ofrecen a su vez distintos rasgos y varios de ellos presentan nuevas subclasificaciones, como está consignado en la *Figura 2.19*.

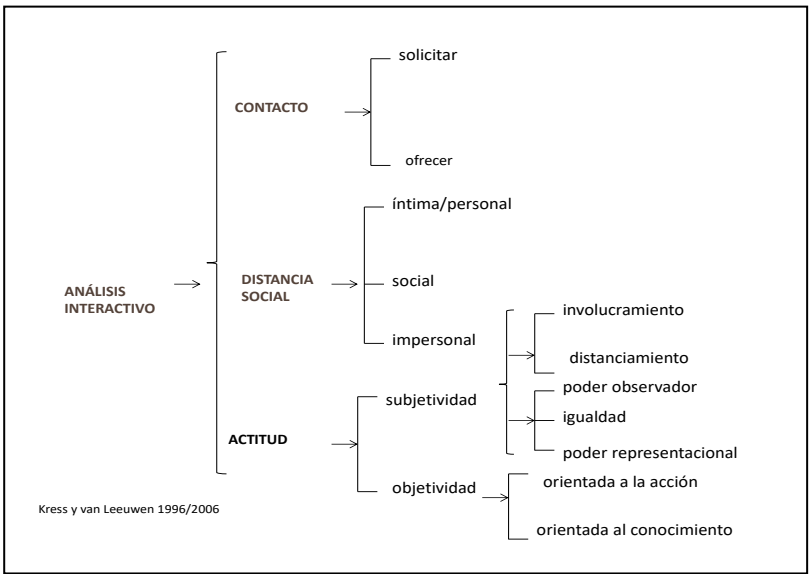


Figura 2.19 - Red sistémica de significados interactivos. Kress y van Leeuwen (2006/2021) (traducción Oteíza, 2019)

La *Figura 2.16* muestra que el primer sistema que plantean Kress y van Leeuwen (2006/2021) es el sistema de CONTACTO. Al igual que en los actos de habla, en el sistema de CONTACTO hay dos tipos principales de interacción entre personajes representados y espectadores: si los personajes representados dirigen su mirada al espectador, Kress y van Leeuwen (2006/2021) denominan a la opción [solicitar] y si no lo hacen, la denominan [ofrecer].

Por ejemplo, una persona representada puede interactuar con sus espectadores por medio de una mirada directa al espectador a través de un vector imaginario, lo cual produce una sensación de interacción entre ellos. Esta es una imagen de [solicitar]. Si las personas representadas no miran al espectador, no hay interacción y la imagen es de [ofrecer]. En este caso el observador solo es involucrado como sujeto que observa la imagen representada.

Painter et al. (2013) realizan un replanteo de estas categorías, pues sostienen que no es evidente que la imagen sea dialógica como lo es la proposición lingüística. La proposición lingüística implica una respuesta del destinatario en relación con lo dicho por el hablante; una imagen, por el contrario, no es equivalente a una proposición en la que el espectador debe responder a la misma. Ellos sostienen que uno de los aspectos ideológicamente potentes de la imagen es, precisamente, que no nos involucra en una negociación dialógica. Por el contrario, las posturas y actitudes faciales y corporales de los participantes representados pueden tener su equivalente en los recursos

verbales de actitud más que en los intercambios dialógicos de negociación, pues se relacionan con nuestro posicionamiento frente a la imagen. Por eso proponen el sistema de FOCALIZACIÓN con dos rasgos: el [contacto], caracterizado por una mirada directa al espectador y el [observa], correspondiente a menor presencia de una mirada directa. En la *Figura 2.20* se muestran ejemplos del sistema de significados interactivos propuesta para esta tesis, que reemplaza el CONTACTO de Kress y van Leeuwen (2006/2021) por la FOCALIZACIÓN de Painter et al. (2013).

2.20.a - Advertising (Fashion);) caso Jujuy FOCALIZACIÓN: Contacto

2.20.b - Autorretrato, Van Gogh (1887); caso Salta - FOCALIZACIÓN: Contacto

2.20.c - Eminem (Music); caso Jujuy FOCALIZACIÓN: Contacto

2.20.d - Autorretrato con oreja vendada, Van Gogh (1889); caso Salta FOCALIZACIÓN: Contacto

Figura 2.20 – Ejemplos de FOCALIZACIÓN: Contacto

Figura 2.21 - Ejemplo de FOCALIZACIÓN: Observa - Paris on a rainy day, Caillebotet (1877); Salta

Los autores refinan aun más este sistema, captando si el contacto es directo o invitado según cuán frontal sea la mirada. Las opciones son [contacto directo] para el primero, por ejemplo en las

Figuras 2.20.a, 2.20.b y 2.20.c, mientras que la opción [contacto invitado] para el segundo, podría verse en la *Figura 2.20.d*, donde el rostro del personaje del *Autorretrato con oreja vendada de van Gogh* (1889) mira al espectador, pero la dirección de su mirada es oblicua o de lado.[32] La *Figura 2.21* ilustra una FOCALIZACIÓN donde la opción del espectador es solo [observar], sin interactuar visualmente con los personajes pues, si bien sus rostros están a la vista, estos están totalmente volteados a la izquierda, con la mirada fija en un objeto externo a la imagen.

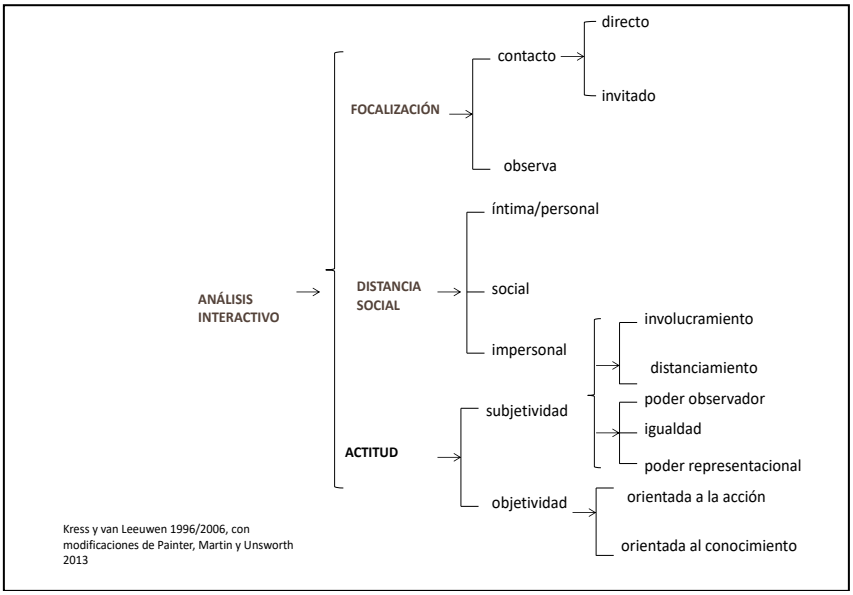


Figura 2.22 Red sistémica de análisis interactivo propuesta (tomada de adaptación de Oteíza, 2020)

El segundo subsistema de la red propuesta por Kress y van Leeuwen (2006/2021) capta la distancia social imaginaria que el creador decide generar entre la imagen y el espectador. El sistema de DISTANCIA SOCIAL encuadra la distancia en tres grados: muy cercana, media y larga. Un primer plano genera la impresión de que los personajes representados están a una distancia más personal o íntima. Por ejemplo, si un primer plano se combina con una relación de demanda (Contacto), se refuerza la cercanía de la relación entre los personajes representados y el espectador (*Figura 2.20.c*). Los nombres de los rasgos del sistema de DISTANCIA SOCIAL son, para el primer plano [íntima/personal] (*Figura 2.20.d*), para el plano medio [social] (*Figura 2.21*) y para el gran plano [impersonal]. La distancia impersonal entre el espectador y el objeto o lugar se presenta como una barrera que vuelve inalcanzable aquello representado, como sucede en la *Figura 2.23*:

[32] Los autores agregan otras opciones, por ejemplo, dentro de la opción [Contacto], consideran que el espectador puede mirar como tal o puede mirar a través de los ojos de un personaje, como si lo habitara. Sin embargo, estas opciones no serán consideradas aquí pues no aplican al corpus estudiado en esta tesis.

Figura 2.23 - Imagen de un living-room; Córdoba

El tercer subsistema es el de ACTITUD, con dos rasgos que a su vez tienen subclasificaciones. La actitud se relaciona con la mayor o menor subjetividad de la imagen, creada por el punto de vista o perspectiva que tiene el espectador sobre lo que contempla. Una perspectiva horizontal o igual crea más proximidad y mayor involucramiento visual (*Figura 2.24*), mientras que una perspectiva desde un ángulo inferior aumenta el poder de los elementos representados con respecto al espectador, como sucede en la *Figura 2.25*, donde las emociones de los espectadores de cine se destacan por la perspectiva inferior.

Figura 2.24 – Imagen ángulo horizontal –Caso Córdoba

Figura 2.25 – Imagen ángulo inferior – Caso Córdoba

Kress y van Leeuwen (2006/2021) señalan que, cuando se combina la representación de la imagen humana con los tres sistemas de significados interactivos, se logra una distancia subjetiva mayor, a diferencia de lo que sucede con las imágenes en las que el rol prominente se le otorga a objetos o lugares, como en 2.18. Los autores insisten en que "los sistemas simultáneos interactúan para crear relaciones complejas y sutiles entre los participantes representados y los interactivos" (Kress y van Leeuwen, 2006/2021:153). La distancia más social y menos íntima se da cuando los personajes no miran hacia los espectadores, como si se estuvieran ofreciendo para la observación. Esto genera una mayor distancia entre participantes representados y espectadores y una actitud más objetiva en el observador.

En virtud de que este estudio apunta al ensamble del modo visual con el verbal oral y escrito, el análisis de los significados de las imágenes fijas adquiere relevancia cuando se pone en relación

con la transducción verbal que suceda en el diálogo de clase y en los textos escritos ofrecidos en los fragmentos de clase seleccionados.

El sistema de MODALIDAD de la imagen es el último de los relacionados con los significados interpersonales, y se vincula con el grado de realismo de la imagen audiovisual. La modalidad está definida por las convenciones sociales dominantes y depende de la forma en que se concreta la imagen: si es una imagen hiperrealista, se aleja de lo normal en términos sociales. La confiabilidad y verosimilitud de una imagen tienen que ver con la concepción del signo como socialmente motivado. La relación entre significantes y significados de los signos motivados es de transparencia. Los creadores eligen lo que consideran más apto para expresar los significados que quieren expresar. Los significados de verdad, falsedad, ficción y realidad, duda y certeza, credibilidad e irrealidad, están determinados por esas elecciones socialmente motivadas. Es necesario tener presente que puede haber grandes variaciones en la credibilidad de una imagen, dependiendo de los contextos y de los géneros en los que las imágenes crean significados. No se trata de postular una teoría semiótica de la verdad sino de identificar si una determinada proposición (verbal, visual, o de otro modo semiótico) se representa como verdadera o no. Los autores se refieren a una modalidad baja cuando la calidad de realidad es baja, como sucede en el arte, las historias, los sueños y las creencias. La modalidad es alta cuando hay una alta calidad de realidad, como en la ciencia, los hechos, las verdades. Los rasgos que afectan la modalidad son el color, la existencia o no de un contexto o circunstancia, el grado de abstracción pictórica de la representación, la profundidad de la perspectiva, la iluminación y el brillo de la figura.

El subsistema de PATHOS (*Figura 2.26*) que proponen Painter et al. (2013) es de gran utilidad para este trabajo, pues capta cómo el uso del color, el tipo de dibujo y el ángulo de mirada afectan el tono emocional y el grado de realismo de una imagen.

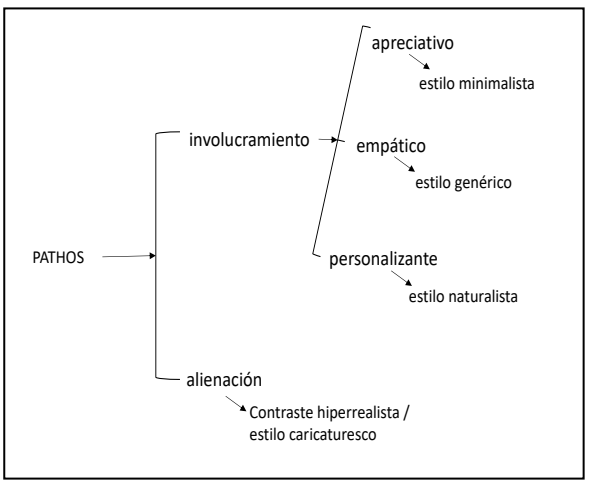


Figura 2.26 - Subsistema de PATHOS (traducción Oteíza, 2019; comunicación personal)

Por ejemplo, en la *Figura 2.27.a*, el diseño minimalista obtiene un compromiso menor del espectador, mientras que el diseño naturalista de la *Figura 2.27.b* involucra subjetivamente al espectador en la escena contemplada.

Figura 2.27.a - Balcony. Caso Córdoba

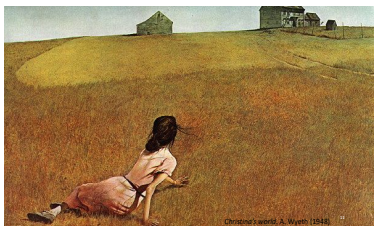


Figura 2.27.b - Christina's world; Wyeth - Caso Salta

2.2.3.3 La metafunción ideacional en la imagen fija

Kress y van Leeuwen (2006/2021) definen imágenes de dos grandes tipos según sus significados representacionales. Un tipo son las imágenes de estructuras visuales narrativas, que presentan acciones y situaciones en su transcurso y la otra son estructuras conceptuales, que representan participantes en tanto pertenecientes a una clase, estructura o significado más o menos fijos. En ambos tipos de estructuras, las imágenes pueden ser más o menos complejas. La complejidad, para las imágenes narrativas, se detecta en término de los procesos representados, en sus relaciones y en la existencia o no de circunstancias. En el caso de imágenes conceptuales, lo que importa son los participantes incluidos en las estructuras en las que participan. Puede haber una relación de incrustación, lo que implica, en imágenes narrativas, que hay procesos menores incrustados en procesos mayores. Del mismo modo que en la gramática verbal, cuando las estructuras son mentales, el proceso dependiente es un proceso proyectado. Cuando las imágenes narrativas contienen participantes secundarios que no se relacionan con los principales por medio de vectores, estos se llaman circunstancias (locativas, de medio, de acompañamiento). Las incrustaciones, las proyecciones y las circunstancias aumentan la complejidad de una imagen, y por lo tanto su significado potencial.

Del igual modo, las imágenes conceptuales -ya sean procesos clasificativos, analíticos o simbólicos- pueden incluir participantes que siempre tienen estructuras analíticas, con un Portador y Atributos Posesivos. El tamaño y la visibilidad de las imágenes determinan si las estructuras son mayores o menores. La *Tabla 2.9* organiza cómo ambos tipos de estructuras pueden ser más o menos complejas:

ESTRUCTURAS CONCEPTUALES		
Clasificatorias	Analíticas	Simbólicas
Taxonomías abiertas	Más Atributos Posesivos	Más Atributos Simbólicos
Taxonomías encubiertas	Menos Atributos Posesivos	Menos Atributos Simbólicos

	ESTRUCTURAS NARRATIVAS	
+ **Incrustación** (menores o Analíticas)	Procesos de Acción Procesos de Reacción	+ **Circunstancias** - Situación - Medios - Acompañamiento
+ **Proyección**	Procesos verbales o mentales	
	Procesos no-agentivos	

Tabla 2.9 – Categorías en la clina de +/- Complejidad Visual

2.2.3.4 La metafunción textual en la imagen fija

Los significados textuales de la imagen se refieren a la forma en la cual las representaciones conforman textos, es decir, cómo se relacionan los elementos representacionales y los interactivos entre sí. En este sentido, la metafunción textual tiene un rol secundario a las otras dos (Halliday, 2004). Kress y van Leeuwen (2006/2021) proponen tres sistemas para captar estos significados: VALOR DE LA INFORMACIÓN, PROMINENCIA y ENMARCADO. El subsistema de VALOR DE LA INFORMACIÓN conecta los componentes de una imagen de acuerdo a la zona de composición en la cual se encuentran. El modelo Dado - Nuevo divide la información en dos: la información Dada hacia la izquierda y la información Nueva a la derecha. El modelo Ideal Real también se basa en la división de la información, pero en los extremos superior -Ideal- e inferior -Real- de la imagen. El modelo Núcleo y Periferia es similar a los dos anteriores. El sistema de PROMINENCIA representa los grados en los que un elemento llama la atención de los espectadores: la información más importante puede representarse por tamaño, nitidez del foco, contraste de tono, lugar de la perspectiva, o factores culturales como la representación del ser humano. El sistema de ENMARCADO une o divide elementos en el espacio visual y conecta o desconecta en líneas o marcos que difieren o los une en estructuras.

2.2.4 Complementariedad multimodal: la instanciación

El ensamble de tres modos semióticos -visual, verbal oral y verbal escrito- en la clase de ILE se sustenta en la noción teórica de la LSF de instanciación. La instanciación es la relación entre el potencial semiótico del sistema lingüístico o del sistema visual y el texto específico y concreto (verbal o visual) que plasma elecciones y realizaciones limitadas de la totalidad del sistema (Painter et al., 2013:134; Halliday y Matthiessen, 2004:27). Contrastar instanciación con realización contribuye a comprender el concepto. En tanto la realización es una escala de

abstracción que involucra la recodificación de un nivel de significado en otro nivel de significado; la instanciación es una escala de generalización que agrega el significado potencial de una cultura a través de las instancias de uso, lo que implica una relación interestratal (Martin, 2008; Halliday 2005). Dicho de otro modo, la realización es la relación entre cualquier opción del sistema y su forma asociada de expresión; la instanciación es la relación entre el significado potencial como un todo y las selecciones y realizaciones particulares de ese sistema que se encuentran actualizadas en un texto individual. La complementariedad de la realización (escala de abstracción) con la instanciación (escala de generalización) se refleja en el hecho de que todos los estratos instancian, y todos los textos son sub-potencializaciones del sistema (*Figura 2. 28*).

En esta investigación se estudian los ensambles multimodales teniendo en cuenta las características materiales de cada modo semiótico. Como se definió previamente, se entiende por **ensambles modales** la confluencia que sucede, en toda comunicación, de distintos modos semióticos que ocurren según un diseño en el cual cada modo tiene su tarea y función específica (Kress, 2010:28) o, como definición complementaria y más sintética, **unidad comunicacional de modos semióticos integrados**. Los diseños son selecciones y arreglos de recursos que permiten construir mensajes específicos sobre temas determinados y para una audiencia concreta, en este caso, la clase de ILE.

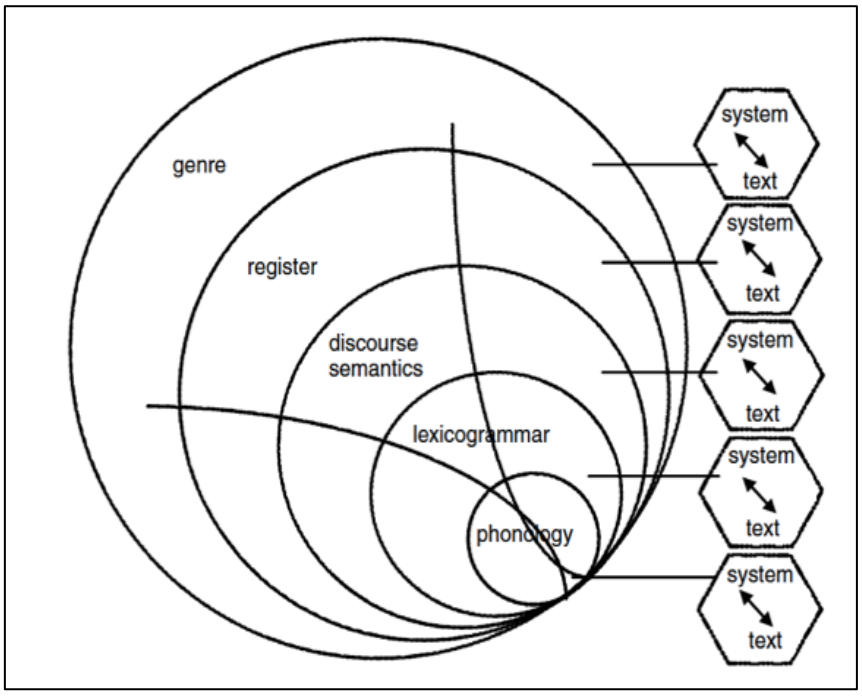


Figura 2.28 - Realización en relación con instanciación (todos los estratos instancian) (Martin, 2010:22)

Al mapear los potenciales de significado de los tres modos semióticos involucrados en este estudio, metafuncionalmente organizados, se ordenan los datos y las miradas teóricas para comprender cómo cada modo semiótico se instancia en el texto multimodal, en primer lugar, y para apreciar la contribución relativa de cada modo al significado total, en segundo lugar.

2.2.4.1 *Asignación* (*Commitment)* multimodal: modos verbal oral, verbal escrito y visual

Para caracterizar la confluencia de los tres modos semióticos en ensambles multimodales se utilizará el concepto de *asignación* (*commitment)*, una de las tres nociones propuestas por Martin (2010; 2008) para desarrollar la teorización sobre la instanciación, la *asignación* (*commitment*), el acople o acoplamiento[33] (*coupling*) y la iconización (*iconization*). La *asignación* (*commitment)* se determina a partir del contraste entre el potencial semiótico de cada modo metafuncionalmente organizado (Painter et al., 2013; Maturana, 2018) y la especificidad de significado instanciado. En este estudio se toma únicamente la dimensión de *asignación* (*commitment)* o grado de especificidad del significado construido en cada modo (Martin, 2010; Painter et al., 2013), pues nos permite poner en relación la especificidad de significados instanciados por cada modo semiótico. Este proceso de instanciación se vincula con el grado de delicadeza en el cual se toman y activan los significados en sistemas opcionales.

Una vez que los significados de los tres modos estén mapeados metafuncionalmente en los fragmentos del corpus seleccionados, se los pone en relación para ver su complementariedad en términos de *asignación* (*commitment).* Así, se determina el grado de especificidad de significado instanciado en una imagen, en el discurso verbal oral que lo *transduce*, y en el modo escrito que se suma al ensamble. La transducción es el proceso de cambiar la materialidad de un significado de un modo a otro (Kress, 2010:125) o la reconstrucción de un significado que implica un movimiento entre modos semióticos (Jewitt et al. 2016: 72 – 73). El proceso implica una rearticulación, a menudo total, del significado desde las entidades de un modo hacia las entidades de un nuevo modo. Al transducir, la selección de palabras que intenta captar verbalmente los significados de una imagen depende de aspectos específicos de la imagen. Por ejemplo, distintas personas podrían usar diferentes 'transductores'.

[33] Maturana (2018) traduce *couplings* como *ensambles*, lo que podría ocasionar una confusión con el concepto de ensamble propuesto por Kress (2010) y tomado para esta tesis como *ensamble* (del francés antiguo) *o ensamblaje*, del verbo *ensamblar*, en el español desde 1570, proveniente antes del latín (Corominas, 1987), con la transparencia léxica frecuente entre lenguas romances. Corominas define al verbo como "unir, juntar", especialmente en "ajustar piezas de madera. Y el francés *ensembler*, "juntar, reunir", derivado de "*ensemble*", juntamente.

Los autores realizan primero el análisis metafuncional de cada modo semiótico según los sistemas seleccionados y en segundo lugar se comparan los significados instanciados en cada modo semiótico según los conceptos de *asignación* (*commitment)* y de *acoplamiento* (*coupling)*. Los autores tratan la intermodalidad como de diferente naturaleza que la intramodalidad. Para eso se basan en la dimensión de instanciación, definida como la relación entre el potencial de significado del sistema lingüístico o semiótico y el significado específico realizado en un texto, que incorpora elecciones limitadas y realizaciones de todos los sistemas. Los autores plantean que la comprensión de textos bimodales, como la del libro álbum, se basa en mapear los conjuntos de sistemas de significados y rastrear cómo se instancia en el texto de forma de poder comparar sus relativas contribuciones al significado total.

En el contexto del análisis del discurso, la *asignación* (*commitment)* es la cantidad de significado potencial instanciado en cualquier sistema particular de significado en el proceso de instanciación. El concepto se ejemplifica lingüísticamente con la construcción de un participante en una cláusula, comparando grupos nominales extendidos con grupos nominales conformados por el sustantivo núcleo. Del mismo modo, en los libros de niños hay una variación considerable en la *asignación* la *asignación (commitment)* como estrategia literaria y pedagógica. Para mirar con más detalle la relación de *asignación (commitment)* en un libro álbum, Painter et al. (2013) proponen representarlas complementariedades entre sistemas de significado a través de la imagen y el lenguaje dentro de cada una de las tres metafunciones, como ejemplifican en tablas (p. 137 a 139). Estas tablas son solamente un resumen esquemático, que indica el nombre general o la caracterización del significado visual o verbal potencial involucrado y del tipo de realizaciones que se instancian en el texto bimodal analizado. Asimismo, cada sistema semiótico tiene sus propias potencialidades (*affordances*) por lo que no siempre se da una complementariedad ordenada entre los dos en relación con cada dominio en particular. A pesar de estas limitaciones, en tablas con estas características se puede ofrecer un mapa de las complementariedades entre los dos sistemas semióticos que oriente el análisis de los textos multimodales.

A continuación en el capítulo 3, se presentan el enfoque metodológico, los aspectos relacionados con la ética de la investigación, la conformación del corpus y los pasos metodológicos de análisis.

3 Metodología 3

3.1 Introducción

Este estudio está orientado a comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) que emergen de los ensambles multimodales (modos: visual, verbal oral y verbal escrito) en dos entornos pedagógicos (profesor presencial y dupla docente: profesor presencial y remoto) en la educación media uruguaya. Los desarrollos teóricos de esta investigación proceden de manera inductiva y generan conocimiento a partir del estudio de casos en el marco de la lingüística sistémico funcional (LSF), de la sociosemiótica y de la semiótica sistémico funcional.

En cuanto al modo visual, se estudian los potenciales semióticos de las imágenes ofrecidas en los fragmentos seleccionados del corpus desde una perspectiva metafuncional. En lo que respecta al modo verbal oral, se analiza el diálogo de clase en dos estratos, el discursivo semántico y el lexicogramatical. Dentro del estrato discursivo semántico se estudia la conversación de clase desde el sistema de NEGOCIACIÓN pedagógica, que permite apreciar tres categorías en todas las clases de ILE observadas una cuarta en las clases a cargo de la dupla docente:

1. La identificación de fases de la actividad de aprendizaje es la base de la estructuración del diálogo en intercambios pedagógicos para su estudio. Las fases de la actividad de aprendizaje se corresponden con los movimientos (o complejos de movimientos) de los intercambios.

2. La identificación de los roles que cumplen los participantes del diálogo en la realización de los movimientos que conforman los intercambios. Los patrones de alternancia de los movimientos en cada intercambio y su relación con las fases de la actividad de aprendizaje conforman un primer elemento relevante para comprender cómo se construyen las oportunidades de aprendizaje en el discurso de clase.

3. Se clasifican los movimientos a cargo de los docentes en tanto funciones pedagógicas de habla. Estas funciones muestran cuál es el trabajo pedagógico de los docentes para generar o no oportunidades de aprendizaje de la oralidad y qué tipo de realización verbal realizan al andamiar la comprensión o la producción de los estudiantes. Una de las funciones pedagógicas fundamentales en este trabajo son las transducciones de los significados visuales, pues permiten apreciar un aspecto importante de los ensambles modales.

4. En las clases con profesor remoto, dado que es él quien aporta el plan de clase, los materiales y lidera la lección, se estudian las intervenciones del profesor de clase (PC) y de qué forma intermedia entre el profesor remoto (PR) y los estudiantes para andamiar la comprensión o la producción o si ocurre una intermediación conjunta.

A nivel del estrato lexicogramatical, se estudia cada movimiento del diálogo desde las tres metafunciones para determinar cada fase y cada rol a lo largo de la conversación:

1. Desde la metafunción interpersonal, se estudia cada movimiento desde los sistemas de MODO, POLARIDAD y MODALIDAD.

2. Desde la metafunción ideacional, se estudia el sistema de TRANSITIVIDAD: los procesos, participantes y circunstancias de las cláusulas y los complejos clausulares.

3. Desde la metafunción textual, se estudia el sistema de TEMA en cada movimiento.

El análisis lexicogramatical del modo verbal oral es además el que aporta la información al estudiar el ensamble de los tres modos, que se organiza metafuncionalmente. El modo verbal escrito se analiza en el estrato lexicogramatical y, en consecuencia, ese análisis metafuncional es el que se tiene en cuenta al estudiar el ensamble.

Por último, para estudiar los ensambles multimodales, se ponen en relación de especificidad de los significados realizados en cada modo según la categoría de *asignación* (*commitment)* dentro de la clina de instanciación, tal como fue planteado en los fundamentos teóricos. Esto se lleva a cabo tanto en clases de profesor presencial como en clases compartidas por profesor presencial y profesor remoto.

Luego, se describe el posicionamiento adoptado como investigadora en análisis multimodal del discurso pedagógico, con particular énfasis en aspectos relativos a la ética y la reflexividad de la investigadora. Posteriormente, se introduce la forma de acceso a los participantes y el proceso de selección de los casos y las características de las instituciones y los grupos estudiados. Seguidamente, se incluyen tres secciones dedicadas a la recolección de los datos, la formación del corpus y se presenta la unidad de análisis construida. Por último, se detallan las etapas de procesamiento del análisis de los datos y se presentan las herramientas metodológicas adaptadas o diseñadas para esta investigación

3.2 Enfoque metodológico cualitativo

En esta primera sección se comienza por la descripción del tipo de diseño de la tesis. Se incluyen luego las decisiones éticas propias de la investigación cualitativa y las relativas a la reflexividad de la investigadora.

3.2.1 Diseño metodológico de la tesis

En concordancia con los objetivos de esta investigación, el método de análisis es cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2012) y cubre niveles descriptivos e interpretativos. Este diseño flexible (Mendizábal, 2006) ha sido elegido debido a que favorece la recursividad entre la teoría y los datos empíricos y, además, permite un cuestionamiento permanente, así como la consideración de categorías emergentes.

La investigación cualitativa interpretativa asume que la realidad es socialmente construida. Esto significa que no hay una realidad única y observable, sino que existen múltiples interpretaciones de un mismo evento. Este tipo de investigación entiende que el conocimiento no es una comprensión que los investigadores encuentran, sino que es una comprensión que ellos construyen al entender los significados que los sujetos otorgan a una práctica social concreta en la que participan. En este sentido, esta investigación cualitativa permite dar cuenta de la complejidad de modos semióticos, de modalidades pedagógicas y de las oportunidades de aprendizaje generadas pues parto de la convicción de que el conocimiento sobre la actividad pedagógica en cuestión se construye en la medida en la investigadora se involucre con esa práctica y sus significados (Merriam y Tisdell, 2016).

El problema de este estudio consiste en la necesidad de generar conocimiento sobre las oportunidades de aprendizaje que emergen del ensamble del modo visual con el verbal (oral y escrito) en la enseñanza de la oralidad en la clase inglés como lengua extranjera (ILE) en un programa que consta de dos entornos de aprendizaje: la clase tradicional, con profesor presencial, y la clase a cargo de una dupla docente, en la cual un profesor está presente en la clase y otro por videoconferencia, sincrónicamente. El uso del modo visual en clases de lenguas extranjeras es frecuente y tradicional, en particular en la enseñanza de la oralidad. En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué oportunidades de aprendizaje de la oralidad generan los ensambles multimodales en cada entorno pedagógico? ¿cómo se ensamblan las imágenes con el diálogo de clase y el modo escrito en la enseñanza de la oralidad en ILE? ¿Sucede este ensamble de tres modos de igual forma en las clases de profesor de aula y en las clases compartidas entre profesor de aula y profesor remoto? A partir de estas preguntas, el propósito de esta investigación es profundizar en las comprensiones sobre las oportunidades de aprendizaje de la oralidad de los estudiantes que generan los ensambles multimodales diseñados por los profesores (PC y PR).

En consecuencia, el objetivo general de esta tesis propone comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE que generan los ensambles multimodales en la educación media en Uruguay, en un programa que combina dos entornos pedagógicos: uno de

profesor presencial y otro en el cual trabaja una dupla docente: un profesor presencial y otro remoto.

La comunicación es más que palabras. Es una actividad social que incluye nuestros gestos, expresiones faciales y movimientos en el espacio social. La construcción de sentido no proviene de considerar palabras organizadas en grupos o cláusulas, sino en considerar el habla como acción organizada en secuencias más largas que son propias de un tipo particular de actividad social. En este caso, la actividad social es la educación formal dentro del aula (Lemke, 1985; Jones, 2005).

En esta investigación se acotó la multimodalidad al ensamble de tres modos para lograr un trabajo profundo y sistemático y que sea un aporte epistemológico concreto y específico. Para comprender el significado de la actividad pedagógica en contexto, es necesario definir los métodos y técnicas más adecuados para recoger y analizar los datos. Para poder captar los significados multisemióticos y explorar su potencial pedagógico es necesario elegir un instrumento complejo de recolección de información.

Dentro de las metodologías cualitativas, el estudio de caso surgió como el más adecuado para responder los objetivos de esta investigación, pues consiste en la descripción y el análisis profundos de un sistema acotado (Merriam y Tisdell, 2016). Como metodología cualitativa, el estudio de caso busca significados y comprensiones y tiene al investigador como primer instrumento de recogida y análisis de datos. Asimismo, implica una estrategia investigativa inductiva y apunta a un producto final de riqueza descriptiva e interpretativa. Se trata de un diseño metodológico apropiado para situaciones en las cuales es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto (Merriam y Tisdell, 2016). Por esa razón, se entiende que el estudio de caso es una delimitación del sistema acotado que se va a explorar y se caracteriza por ser la unidad de análisis. Los casos ricos en información son aquellos de los cuales se puede aprender sobre asuntos centrales para el objetivo de la investigación. Para eso la selección de la muestra estuvo basada en criterios explícitos, claros y relevantes para el estudio (secciones 3.3, 3.4 y 3.5).

Esta investigación es también un estudio longitudinal, ya que las oportunidades de aprendizaje fueron estudiadas a lo largo de cada una de las unidades curriculares completas de cada caso. Esto permitió apreciar en qué medida las oportunidades de aprendizaje progresivamente incorporaban o no los aprendizajes anteriores, esto es, si había recursividad del conocimiento y objetivos de las unidades curriculares que permitieran a los alumnos acumular los conocimientos y avanzar en sus producciones orales.

3.2.2 Ética de la investigación y reflexividad de la investigadora

Toda investigación se preocupa de producir conocimiento válido y confiable de manera ética. Los criterios y la terminología para discutir y evaluar el rigor de la investigación cualitativa difieren entre los autores. Merriam y Tisdell (2016) se refieren a validez y confiabilidad, si bien reconocen que son términos debatibles. Ellos plantean que llevar adelante una investigación cualitativa que asegure validez y confiabilidad implica trabajar de manera ética. A su vez, esto significa que es necesario realizar una investigación rigurosa, que presente las comprensiones y las conclusiones de forma clara. Para eso las descripciones deben proporcionar detalles suficientes como para darle sentido a sus conclusiones. En la investigación cualitativa, las estrategias de autenticidad y confiabilidad se basan en visiones del mundo y preguntas congruentes con las convicciones filosóficas que subyacen a esas perspectivas.

Lincoln, Lynham y Guba (2011) proponen dos formas de rigor: el rigor metodológico, relacionado con la aplicación de los métodos, y el rigor interpretativo, relacionado con el juicio de los resultados, esto es, el grado de confiablidad de los constructos propuestos por la investigación para ser potentes para realizar interpretaciones humanas relevantes. Para dotar su trabajo de credibilidad y consistencia, y además hacerlo transferible, el investigador debe mantener un rigor metodológico. El rigor tiene que ver con la coherencia entre los resultados y la realidad, aunque esto no es suficiente, pues la realidad misma está atravesada por construcciones sociales, ideológicas y culturales. Por otra parte, la pretensión de validez de la buena investigación cualitativa reside en la habilidad del investigador para mostrar convincentemente cómo llegó a sus resultados (Merriam y Tisdell, 2016).

La integridad de la investigación supone además el posicionamiento del investigador o reflexividad, que consiste en cómo el investigador afecta y es afectado por el proceso de investigación (Merriam y Tisdell, 2016). Los investigadores deben explicar sus sesgos, disposiciones, y asunciones en relación con la investigación emprendida. Por esta razón, incluso en artículos publicados en revistas científicas, deben figurar aclaraciones sobre experiencias, visión del mundo y orientación teórica. El objetivo no es eliminar las teorías, creencias y lentes perceptuales del investigador cualitativo, sino comprender cómo los valores y las expectativas de un investigador influyen en la conducción y las conclusiones de un estudio.

Como investigación cualitativa, la comunicación de la investigadora con el campo y sus miembros es una parte explícita de la producción de conocimiento (Berger, 2015). La reflexión de la investigadora sobre su subjetividad (observaciones, sentimientos, impresiones) en relación con la investigación es parte de la interpretación y suele ser documentada en diarios de investigación o

protocolos de contexto (Vasilachis, 2012; Flick, 2002). Se considera que la explicitación de la perspectiva del investigador, lejos de subjetivizar el estudio, es la única herramienta metodológica que le permite construir una distancia consciente con la actividad social estudiada, en este caso la enseñanza de ILE (Lincoln, Lynham y Guba, 2011; Denzin y Lincoln, 2011; Vasilachis, 2012).

Hay autores que vinculan directamente la reflexividad con la investigación crítica (Merriam y Tisdell, 2016; Steinberg y Cannella, 2012). Si bien esta investigación no se enmarca en lo que se denomina "estudios críticos del discurso", la intención de rigurosidad investigativa involucra las relaciones de poder que están en juego en todos los vínculos sociales y que son centrales en mi estudio. Los mismos autores indican que hay tres asuntos interrelacionados que se destacan en las relaciones entre el investigador y los participantes en una investigación cualitativa. El primero se relaciona con el lugar de investigador ya sea como parte de la comunidad a la que pertenecen los participantes de la investigación (*insider*) o como ajeno a dicha comunidad (*outsider*). El segundo tiene que ver con el posicionamiento con respecto a la práctica social en cuestión y, como resultado de la intersección de los dos primeros, emerge el tercer asunto: la importancia de la reflexividad. Lincoln (2010) trabaja este tema denominándolo "trabajar con el guión" ("working the hyphen"), es decir, con la convención ortográfica que une palabras compuestas o prefijos a palabras. El autor define el estudio de este espacio como el estudio de la conjunción Sujeto – Otros, en esencia, la relación investigadora – participantes y cómo uno afecta al otro en el proceso de investigación. Mi lugar es intermedio entre el extraño y el integrante de la comunidad de profesores de inglés de educación media en Uruguay.

En el caso de la información que propongo, el mero rol de observador no participante, que además en este caso interfiere en la clase con sus cámaras, puede resultar intimidante para los docentes. Si fuera solo esta interferencia la que obstaculizara la investigación, habría alcanzado para manejarla con los recursos usuales, también usados en este caso, de explicitación a todos los participantes – profesores, alumnos, directores, autoridades- de qué se está llevando a cabo y por qué. Sin embargo, el aspecto más delicado de mi trabajo en este estudio se refiere a la proximidad que tengo con la comunidad investigada debido a mi trayectoria académica anterior. Esto no solo afecta las posibles relaciones de poder que se presuman, sino que mis convicciones como lingüista y como docente están presentes en mis interpretaciones.

Al acometer esta investigación, pude profundizar en el principio de reflexividad y así encontrar la forma de explicitar mi subjetividad. Soy consciente de que mis valores y experiencias específicas como profesional han influido en el propósito de este trabajo, su enfoque teórico y sus técnicas, y

me han orientado al buscar una forma concreta de insertar estos aspectos en mi estudio. Comencé por explicitar cuáles son mis vínculos con la práctica social que investigo.

Hay dos roles de mi experiencia profesional que debo mencionar. El primero es que he trabajado como profesora de formación docente del Consejo de Formación en Educación en el Instituto de Profesores "Artigas", Uruguay, desde 1995. En un país pequeño y dentro de una comunidad profesional aún menor como son los profesores de inglés, esto significa que son muchos los profesores de inglés de educación media que pasaron alguna vez por mis aulas. Esto, a su vez, habla de un vínculo pedagógico directo con ellos y también indica que, aún quienes no han sido mis alumnos o alumnas, conocen algo de mi trabajo. Esta situación tiene consecuencias en mis posicionamientos hacia la práctica social que estudio y en la llegada con los docentes. Manejé esto último con transparencia, de modo de que los vínculos favorecieran el acceso a la recogida de datos. Tampoco ignoro las cuestiones de poder que intervienen entre los institutos de formación docente y los demás subsistemas y este fue un tema que me ocupó desde el inicio, de modo de evitar que afectaran esta investigación de manera oculta o negativa.

El segundo rol que desempeñé durante más de 30 años en distintos ámbitos de la educación primaria y secundaria pública y privada fue el de profesora de lengua y literatura inglesas. Desde este lugar también me he vinculado con muchos docentes de inglés y también desde este rol, al igual que el de profesora de formación docente, tengo mis propias valoraciones de las prácticas docentes que son conocidas por todos mis colegas y ex alumnos. El desafío de que esas cercanías no afecten el rigor ético con el que desarrollo mi investigación ha sido permanente durante el trabajo, y este asunto va a estar presente en forma explícita hasta que ponga el último punto en mi tesis. Los roles desempeñados y las motivaciones referidas ameritan un proceso sistemático de reflexión de mi posicionamiento frente a las instituciones y a los actores que investigo, frente a la actividad pedagógica que tiene lugar en la clase y, sobre todo, afecta el análisis y la discusión de los resultados. Soy consciente del peso de la subjetividad en la conformación de una investigación, pero creo que esa conformación es el resultado de mi interpelación como docente. Mis propias prácticas y mis valores también están en el centro del análisis.

3.2.3 El acceso a los participantes

Los profesores y las profesoras aceptaron formar parte de esta investigación con un generoso y desinteresado apoyo a la generación de conocimiento sobre lo que sucede en nuestras aulas, específicamente, en los ensambles multimodales de la clase de ILE en la enseñanza de la oralidad en contextos de duplas pedagógicas. Los cuatro profesores presenciales compartieron el interés por indagar cómo se ensamblan las imágenes con el diálogo de clase, qué oportunidades de

aprendizaje de la oralidad tienen los alumnos y cómo funciona todo esto en las clases compartidas con un profesor remoto.

La investigación se presentó de forma clara y receptiva desde el inicio. En el Apéndice 1 de este capítulo se incluye el Acta de Aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Los Consejos de Enseñanza Media, Secundaria y Técnica que autorizaron la recolección de datos para esta investigación. Los profesores aceptaron la propuesta de compartir con ellos la primera publicación que se realice a partir de esta investigación. También fue parte del acuerdo y de las condiciones institucionales que hubiera una devolución de los resultados de esta investigación a las comunidades docentes. Los criterios de voluntariedad y de confidencialidad fueron incluidos en la invitación a participar y en el consentimiento informado que se les solicitó firmar a los docentes participantes, tanto los cuatro docentes de clase como los cuatro profesores remotos que los acompañaban en la tarea por el PCI, a través de videoconferencia.

Antes de introducir la selección de los casos, es necesario explicar algunas características de la evaluación y la denominación de niveles de dominio en la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo público -único- del Uruguay. En el año 2006 se constituye la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública Uruguaya, con la tarea de elaborar documentos marco de referencia de las políticas lingüísticas en la educación pública. Esta comisión produjo una serie de documentos y datos que fueron la piedra fundacional de lo que es desde 2019 la Dirección de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública (por sus siglas, ANEP; comprende educación inicial, primaria, secundaria y formación docente). Las autoridades y los expertos entendieron que era necesario establecer *una educación permanente en lenguas, extendiendo la oferta y transformando el aprendizaje de lenguas extranjeras, de un privilegio de algunos a un derecho de todos los niños, jóvenes y docentes*.

En el año 2014, se definió que la misión de la ANEP en términos de políticas lingüísticas

> es formar ciudadanos plurilingües que puedan, por medio del uso de las lenguas, interactuar en ámbitos sociales, académicos y/o laborales. Para alcanzar la calidad de plurilingües los ciudadanos conocerán una lengua extranjera de comunicación internacional (inglés), una lengua de comunicación regional (portugués) y una tercera lengua extranjera vinculada a sus intereses personales (italiano, francés, alemán u otras[34]).[35]

[34] Es interesante señalar que las lenguas indígenas latinoamericanas no aparecen entre las posibilidades y que el inglés se define como *la lengua extranjera de comunicación internacional*.
[35] Presentación de la Dirección de Políticas Lingüísticas ANEP, https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/presentacion

La información sobre Políticas Lingüísticas de la página del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP incluye una sección sobre Certificaciones Internacionales, ya que uno de los principales objetivos de la Dirección de Políticas Lingüísticas es la certificación de *los conocimientos adquiridos por los alumnos y docentes en las diferentes lenguas que son enseñadas en la órbita de la ANEP*[36]. Con ese fin, el organismo público ha firmado convenios con varias instituciones acreditadas[37]. En el caso del inglés, es la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

En el marco del proyecto *Uruguay Plurilingüe 2030*, la ANEP le ofrece exámenes internacionales de Cambridge a alumnos de educación primaria y media. El documento expresa que, en educación media, se apuntará a los niveles A2 y B2 de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER por sus siglas en español). Según el mismo proyecto, se apunta a que, en el año 2030, al finalizar educación primaria los estudiantes puedan tener un nivel A2, al finalizar educación media básica B1 y al finalizar educación media superior, B2. El propio contrato firmado incluye la descripción de cada uno de estos niveles tomada de el documento del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*[38]. Las formas de denominar los niveles y los conceptos generales que cada uno implica son indispensables para poder referirnos a lo que los alumnos pueden hacer con la lengua en relación con la descripción de los niveles descritos en el MCER tanto en el programa curricular obligatorio como en el Plan Ceibal en Inglés, que también los usa. La escala global de referencia del MCER incluida en el contrato consiste en la pauta de la *tabla 3.1*:

USUARIO BÁSICO	USUARIO INDEPENDIENTE[39]
Nivel A1: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; cuando puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce y cuando puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.	Nivel B1: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y

[36] https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/certificaciones.
[37] Para el portugués el Ministerio de Educación y Cultura del Brasil; Francés, Ministerio de Educación y Cultura de Francia; Alemán, Instituto Goethe; Italiano, Embajada de Italia.
[38] El documento completo se encuentra en el Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Se trata de un estándar europeo publicado en 2002 para el español que sirve para medir el nivel de comprensión y la capacidad de producción de un usuario de cualquier lengua. Es independiente de las formas e instituciones que ofrezcan la acreditación. La Universidad de Cambridge ha adaptado los nombres de sus exámenes internacionales a los que usa el MCER.
[39] Tradicionalmente, también se le ha llamado *intermedio* al nivel de usuario independiente (B1 *preintermedio* y B2 *intermedio*).

	aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Nivel A2: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); cuando sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales y cuando sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.	Nivel B2: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización; cuando puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores y cuando puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Tabla 3.1 – Descriptores Usuario básico y Usuario independiente (MCER)

Estos niveles se mencionan en varias oportunidades en esta tesis para identificar el manejo del inglés de los estudiantes.

En el cuestionario que se les solicitó completar a cada uno de los estudiantes que participaron de la investigación (ver sección 3.3.4), en el que se indaga su experiencia anterior con la L2 en función del tiempo de estudio y de la carga horaria semanal, también se refiere a estos conceptos. En el Apéndice 3.2 se presentan las dos versiones del cuestionario: la elaborada para los alumnos del ciclo básico (1º a 3er años) de enseñanza media y para los alumnos de segundo ciclo (4º a 6º años). El apéndice 3.3 muestra una síntesis de las respuestas de los estudiantes.

3.3 Proceso de selección de los casos

El corpus consta de las imágenes usadas, los textos escritos desplegados y la transliteración de una unidad curricular video grabada en cuatro cursos de enseñanza de ILE de enseñanza media uruguaya en la modalidad presencial y en la combinada. En este apartado se describe el proceso de delimitación de los casos, de acuerdo con los conceptos teóricos sobre el estudio de caso como técnica de investigación cualitativa detallados en la sección 3.2.

Los objetivos se cumplieron, metodológicamente, generando un corpus con las videograbaciones de una unidad curricular por cada uno de los cuatro casos. Cada caso es un grupo de ILE de enseñanza media uruguaya que incluye el PCI: dos del trayecto técnico (Escuelas Técnicas del Consejo de Educación Técnica y Profesional, usualmente nombrado por su sigla, CETP) y dos del

secundario (Liceos del Consejo de Educación Secundaria, por su sigla CES). Se eligieron dos clases de cada trayecto para poder mirar una variedad del estudiantado uruguayo que cursa educación media. En los cuatro casos se siguieron los protocolos institucionales para solicitar los permisos de investigación.

Se tomaron cuatro casos por seis razones. La primera fue reforzar la validez externa del estudio y ampliar la visión del fenómeno estudiado, siempre teniendo presente que el objetivo de un estudio de caso múltiple no es formular generalizaciones sistemáticas. La segunda fue que la cantidad de información no perjudicara la profundidad del estudio. La tercera consistió en considerar que era positivo que la investigación cualitativa fuera orientada por los problemas y no por la metodología. Es por eso que, un análisis multimodal sistemático de estos cuatro casos, acotado por su relevancia con respecto a las preguntas de investigación, posibilitó atender los objetivos de investigación planteados. En cuarto lugar, el estudio de cuatro casos permitió potenciar una mirada más crítica y menos parcial, tanto en lo institucional como en lo disciplinar. Una quinta razón es que la elección de dos casos de educación técnica y dos de secundaria responde al interés de tener una mirada comprehensiva de la oralidad de ILE en Uruguay y no a la intención de comparar instituciones. Por último, se puede afirmar que el estudio de estos cuatro casos dio lugar a una exploración en profundidad de la comprensión de las oportunidades de aprendizaje generadas por ensambles multimodales (modos visual, verbal oral y escrito, en este caso) en la clase de inglés como lengua extranjera.

En la delimitación de los casos operaron múltiples criterios para definir que se video grabara una unidad curricular completa. En primer lugar, según lo propone Christie (2002), estudiar el discurso de clase con foco en la unidad pedagógica mayor, esto es, el macrogénero o unidad curricular, permite apreciar cómo emergen, se desarrollan, cambian y se modifican los patrones de discurso de clase. De este modo se puede observar cómo el discurso oral permite la negociación y la construcción de significados de diferentes formas, y cómo se logra un tipo particular de logogénesis o despliegue y desarrollo en el texto.

Tal como se mencionó anteriormente, los casos también fueron delimitados en el número de modos que integran el ensamble multisemiótico. Se decidió estudiar solo los tres modos señalados (visual, verbal oral y verbal escrito) para ganar en profundidad, caracterísitica ya mencionada al fundamentar la elección de un diseño cualitativo de investigación. Fue por esa razón que en este trabajo no se estudian todos los modos semióticos desplegados en una clase (por ejemplo, gestualidad, música, proxémica), y no por no tenerlos en cuenta o por considerarlos menos importantes.

La elección de la videograbación con dos cámaras como técnica de investigación se debe a que permite un contacto de primera mano con el fenómeno a investigar, un análisis detallado del discurso de clase, previamente transliterado. El propósito es captar toda la información posible sobre lo que sucedió en la sala de clase y poder revisar las filmaciones cuando se considere necesario.

Otro aspecto que merece ser puntualizado como justificación metodológica es la elección de grupos de diferentes grados. Inicialmente se evaluó cómo esta diferencia entre los grupos podría afectar el estudio. Para obtener información sobre las similitudes y diferencias en términos del manejo de la L2 se aplicó a todos los estudiantes un cuestionario, como se detalla en la sección 3.3.4.

3.3.1 Sobre instrumentos de recolección de datos sobre los casos

Al realizar la selección de las instituciones y los casos se buscó que en ellos la lengua oral tuviera un lugar más o menos relevante, aspecto que atiende explícitamente el Plan Ceibal en Inglés (PCI). El uso de imágenes en las clases de ILE ha sido tradicionalmente bastante frecuente, en particular para promover la oralidad. Además, es esperable que el modo visual sea aún más relevante en grupos que participan del PCI, pues la pantalla de proyección de materiales visuales es central para las clases remotas, que se llevan a cabo a través de videoconferencia.

De acuerdo con las justificaciones metodológicas, la selección de los casos concretos obedeció a tres criterios básicos. En primer lugar, se eligieron cursos de enseñanza media, porque es el trayecto de la educación obligatoria donde se enseña ILE como única lengua extranjera desde 1996 (en comparación a primaria, donde recién se está alcanzando la cobertura total del sistema). En segundo lugar, es en ese trayecto educativo donde la propuesta de PCI[40] (Ceibal en Inglés-Educación Media, *Methodology Statement*, 2019), realizada por videoconferencia se concentra explícita y primordialmente en la oralidad (*Conversation Class Program*). En tercer lugar, se decidió privilegiar casos en los que los docentes presenciales tuvieran la mayor experiencia posible, cuando las circunstancias lo permitieran, de modo de obtener la mejor versión posible del trabajo de clase. Dado que hay cursos de PCI que inician tardíamente por cuestiones de gestión y disponibilidad, se buscó que las duplas docentes (profesor de clase y profesor remoto) seleccionadas estuvieran trabajando desde el comienzo de los cursos, de modo que la presencia del docente remoto, que debe ser un hablante nativo de inglés, ya estuviera incorporada a las rutinas escolares cuando comenzara la video grabación.

[40] A diferencia del programa de PCI para educación primaria, que no privilegia una habilidad sobre las otras.

3.3.2 Selección de los casos 3

El Consejo Directivo de Enseñanza Secundaria (CES) - una de las tres instituciones involucradas en la investigación- dispuso que la Inspección Docente de Inglés se encargara de seleccionar a los dos profesores que serían invitados a participar de la investigación. De la lista de los docentes de Secundaria que integraban el Plan Ceibal en Inglés (PCI) desde el comienzo del año -facilitada por el PCI- la Inspección presentó dos nombres a las autoridades institucionales. La investigadora recibió la resolución institucional que autorizó este estudio con los nombres elegidos. Se le informó que la comunicación con estos docentes para indagar si les interesaba participar en la investigación quedaba a cargo de la propia investigadora. Cuando se obtuvo su apoyo se procedió al nombramiento institucional. De allí surgieron tres nombres de docentes experimentados, de los cuales la inspectora eligió a dos personas, que fueron las que finalmente participaron en la investigación por el CES.

El Consejo de Enseñanza Técnica y Profesional (CETP) aprobó la investigación sin solicitar nombres de docentes. Sin embargo, fue la realidad institucional la que limitó los casos: solamente se encontraron dos docentes de Montevideo que trabajaban con PCI. Se le solicitó al PCI que sugiriera el nombre de docentes de los departamentos aledaños a Montevideo, de donde surgió el nombre del único docente disponible, quien accedió a formar parte del trabajo.

Posteriormente se realizaron los trámites con las Direcciones de cada Liceo y Escuela Técnica y se obtuvieron los consentimientos requeridos. El PCI obtuvo los consentimientos de los profesores remotos y de los institutos que los contratan. Los profesores presenciales, al firmar los consentimientos, eligieron el grupo en que preferían que se radicara la investigación. Por último, se visitaron los cuatro grupos, a fin de explicarles el trabajo y de ofrecerles las cartas de consentimiento o asentimiento.

3.3.3 Los casos: centros educativos

Hasta el término de esta investigación doctoral se pudo recabar muy poca información sobre los contextos institucionales de los centros educativos. Si bien esta información fue formalmente solicitada, la Oficina de Estadística de Secundaria respondió que no se hacen públicos sus datos sobre la formación y experiencia del cuerpo docente de cada institución, los niveles de egreso y deserción de los alumnos, los perfiles sociales del barrio y de los alumnos, en el entendido que esto contribuiría con la estigmatización de los centros educativos. En las páginas web de cada centro figura información específica sobre la organización y gestión de los centros, tales como fechas de exámenes, horarios, nómina del personal fijo (de dirección, administrativo y adscriptos), pero no información relevante sobre el

barrio ya sea pedagógica, social o cultural. En consecuencia, a continuación, se presenta cada uno de los casos con la información disponible.

Escuela Técnica Córdoba

Se trata de un centro educativo de tamaño mayor y con más alumnado que la media de escuelas técnicas dentro de Montevideo que funciona en tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. En la educación técnica se imparten cursos de educación media básica (primeros tres años de enseñanza media), de educación media superior (los últimos tres años) y cursos tecnológicos terciarios en el turno nocturno.

Escuela Técnica Tucumán

La segunda escuela técnica es de contexto urbano y está localizada en un centro urbano de un departamento aledaño a la capital. El centro educativo es mayor que los demás del departamento y su alumnado casi cuadriplica la media de escuelas técnicas del departamento. La escuela funciona en tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. En esta institución de educación técnica se imparten cursos de educación media básica (primeros tres años de enseñanza media) y de educación media superior (los últimos tres años).

Liceo Salta

El tercer centro educativo es un liceo urbano dedicado al segundo ciclo de enseñanza secundaria. Es un liceo del mismo tamaño que todos los que cumplen una función similar, tanto ediliciamente como en término de alumnado.

Liceo Jujuy

El cuarto centro educativo es, como el tercero, un liceo urbano dedicado al segundo ciclo de enseñanza secundaria. Es un liceo del tamaño promedio de los centros educativos de segundo ciclo (Bachilleratos) de Enseñanza Secundaria, en términos del local y de la cantidad de grupos y alumnos.

3.3.4 Los grupos estudiados

Al comenzar la observación de los cursos, se decidió diseñar y aplicar un cuestionario a todos los alumnos para delimitar más claramente su experiencia previa con la lengua inglesa. El cuestionario contextualizaba la indagatoria al ciclo educativo y la edad de los alumnos. Estos cuestionarios

ofrecen información sobre los cursos de inglés que los alumnos han realizado anteriormente, lo que colabora a comprender el nivel de inglés real de los alumnos.

Liceo Salta 3

El grupo observado fue un 5º año nocturno de un programa piloto semestral, que contaba con 6 horas semanales de inglés de 40 minutos, de las cuales 30 minutos por semana eran ocupados por la profesora remota y el profesor presencial. El grupo tiene 16 alumnos en lista de los cuales 10 asisten en forma bastante regular y 5 asisten siempre. De acuerdo con la experiencia anterior con el inglés, los estudiantes tienen un nivel A0, pues todos declaran no haber estudiado inglés en forma privada. Sin embargo, el hecho de que estén en el penúltimo año del ciclo de enseñanza media haría pensar que por lo menos deberían ser usuarios básicos de nivel A2. El trabajo de clase completa este sondeo, pues solo dos estudiantes tienen algunos recursos en L2 y los demás -que comenzaron sin poder usar la L2- van ganando confianza a lo largo de la unidad. Se trata de una propuesta educativa para mayores de edad con compromisos familiares o laborales, por eso el promedio etario es mayor que los demás. El curso es semestral y la unidad temática filmada fue la última del semestre. Debido a un fuerte conflicto sindical que atravesaba la educación en el momento, se pudieron dictar la mitad de las clases planificadas para esta unidad.

Liceo Jujuy

El grupo observado fue un 6º año del turno matutino correspondiente al programa mayoritario para este ciclo en Uruguay (Plan 2006). Se trata de cursos anuales de 3 horas semanales de inglés de 40 minutos. Al igual que en los otros tres casos, 60 minutos semanales de los 120 adjudicados corresponden a clase compartida entre profesor presencial y profesor remoto. De los 9 estudiantes del grupo solamente 5 completaron el cuestionario de experiencia previa con el inglés. 4 estudiantes se ubican en un nivel entre $B1^+$ y B2 y el quinto no brinda información completa. El diálogo de clase confirma el nivel de usuarios independientes de casi todos los estudiantes del grupo.

Escuela Técnica Córdoba

El grupo observado en esta Escuela Técnica fue un primer año de Ciclo Básico Tecnológico del turno vespertino, con una carga horaria de 4 horas docentes semanales de 40 minutos, de las cuales 60 minutos por semana eran ocupados por la profesora remota y el profesor presencial. Son 16 alumnos de un promedio de 14 años en el que, según el cuestionario, 13 alumnos tienen un entre A0 y A1 y solamente tres tienen un nivel A2. Esos tres alumnos son los que están a cargo de ofrecer las respuestas completas, cuando se requieren.

El grupo observado fue un segundo año del ciclo básico tecnológico del turno matutino. Al igual que el otro grupo de educación técnica, el curso se dictaba en 4 horas semanales de 40 minutos, de las cuales 60 estaban a cargo de los dos profesores: el presencial y el remoto. Se trata de un grupo de 16 alumnos que, de acuerdo con la experiencia previa de entre uno y tres años de clases semanales de Plan Ceibal en Inglés por video conferencia, deberían tener al menos un nivel A1. Sin embargo, solo una estudiante tiene una experiencia sostenida durante toda educación primaria que la ubica en un nivel A2, lo que se evidencia en la clase.

A continuación, la *Tabla 3.2* sintetiza la información general sobre los cuatro grupos estudiados:

	Educación Media			
	Enseñanza Secundaria		Enseñanza Técnica	
	Liceo Salta	Liceo Jujuy	Escuela Técnica Córdoba	Escuela Técnica Tucumán
Profesor Clase	Titulado – 15 años experiencia	Titulado - 20 años experiencia	Maestro[41] - 3 años experiencia	Sin título - 3 años experiencia
Profesor Remoto	Hablante nativo del inglés. No se exige título docente sino estudios universitarios comenzados			
Número alumnos	15	8	16	19
Nivel inglés	Inicial	Pre-intermedio a Intermedio	Inicial a pre-intermedio	Inicial
Edad promedio	30	18	13	16
Duración curso	Semestral	Anual	Anual	Anual
Clases filmadas	7	13	12	8
Horas filmación	7 hrs	20 hrs	11 hrs	12 hrs

Tabla 3.2 - Características de los grupos estudiados

3.4 La recolección de los datos

3.4.1 Instrumentos de recolección de datos

El análisis multisemiótico de las interacciones exige un registro visual con dos cámaras, tal como sugieren Jewitt y Kress (2003), con el objeto de grabar la clase completa. Dicha grabación se complementa también con notas de campo. Una cámara de video se mantiene estática al frente de la sala, en general a un lado de la pizarra. La otra cámara de fotos y videos es manipulada por la investigadora, de modo tal que al tratarse de una cámara móvil se pone el énfasis en los momentos

[41] La expresión "titulado" indica que se trata de un profesor de educación media con formación docente completa como profesor de inglés. En Uruguay el "maestro" es el docente de educación primaria y el docente de educación media se denomina "profesor". Incluso, ambas carreras, que tienen un tronco común, se estudian en instituciones distintas, todas dependientes de la ANEP. Precisamente, en el caso Córdoba el docente es maestro de primaria con titulación pero no tiene formación específica en educación media.

de más ricas interacciones. Además, por las dudas de que algo fallara en el equipamiento se usó una grabadora digital colocada en la mitad de la clase.

Se recuerda que se utilizó como instrumento el cuestionario de experiencia previa con el inglés detallado en la sección 3.3.4, que informa sobre los casos estudiados.

Al finalizar el ciclo de video grabación se realizó una entrevista no estructurada con cada uno de los docentes presenciales. Se toman estas entrevistas como material que favorezca la contextualización de las clases video grabadas.

Por último, se solicitó una copia de los materiales pedagógicos, las tareas ofrecidas, repartidos, etc., sobre los cuales se desarrolle la clase y se analizará, para luego integrar este análisis al de la transliteración del diálogo de clase. Toda la información fue recolectada por la investigadora responsable.

3.5 La formación del corpus

En esta sección se puntualizan las decisiones de procedimiento tomadas durante los procesos de recolección del material que permitieron conformar el corpus.

Los datos de esta investigación están categorizados en primarios, secundarios y contextuales. Los primarios son los que figuran en las videograbaciones: imágenes, diálogo de clase, textos compartidos en clase (en presentaciones de *power point* o ppt, pizarra, proyector). Los secundarios son las hojas de trabajo o actividades que propusieron los docentes fuera de clase, así como los documentos relativos a los cursos: programas oficiales, planificaciones docentes, hojas de trabajo. Los contextuales son entrevistas realizadas con cada docente al finalizar la videograbación. Esta información no integró el análisis de los datos primarios.

3.5.1 Datos primarios

En los cuatro casos se realizaron video grabaciones de todas las clases de una unidad curricular completa. En los cuatro grupos, la clase a cargo de la dupla profesor presencial – profesor remoto era una vez a la semana. Los dos grupos de enseñanza técnica tenían cuatro horas semanales, una de ellas por video conferencia. Los dos grupos de enseñanza secundaria tenían diferente carga horaria: uno tenía tres horas semanales y el otro seis. También varió mucho la duración de las unidades, a menudo determinada por situaciones externas como suspensión de clases por paros docentes o estudiantiles. Esto afectó sobre todo la video grabación del caso Salta, en donde el número de clases se vio muy reducido e incluso cuatro sesiones de videoconferencia fueron canceladas.

El grueso de los datos primarios son las imágenes estáticas usadas en las clases, las transcripciones del diálogo de clase y la escritura presente en clase en forma grupal en la pizarra (fotografiada), en el ppt o en hojas de trabajo. Las copias de todos estos materiales forman parte de los datos primarios escritos.

3.5.2 Datos secundarios y contextuales

Estos consisten en documentos relativos al curriculum oficial, recomendaciones pedagógicas y planificaciones de curso oficiales, las planificaciones de los docentes –de unidad o de clase- y las cuatro entrevistas con los profesores presenciales. Estos datos actuarán como información contextual para las etapas de análisis y discusión de los resultados de los datos primarios.

3.5.3 Segmentación del corpus para su análisis

En una primera instancia, el procedimiento de segmentación y clasificación de los datos para el análisis es tomado de la transposición de los conceptos utilizados en el análisis de los géneros escolares para nombrar los macrogéneros y los géneros curriculares, así como las etapas que los constituyen (Christie, 2002; Jones, 2005). Esto implica, si se trata de una propuesta basada en géneros, identificar los diferentes géneros que componen la unidad curricular estudiada. De lo contrario, se identifican las tareas propuestas en clase para facilitar el aprendizaje de los alumnos en cumplimiento de los objetivos planteados para la unidad curricular. Luego se delimitan las etapas en que se desarrolla la tarea. Cada etapa de la tarea corresponde a uno o más intercambios del diálogo de clase. Los intercambios pedagógicos, a su vez, se estudian según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN (Martin, 1992; Berry, 1981), adaptado a contextos pedagógicos según la propuesta de Rose y Martin (2012), cuando esto es posible. Incluso en las propuestas estudiadas que se enmarcan en la pedagogía de géneros, la secuenciación de movimientos a menudo difiere de la propuesta por Rose y Martin (2012) como constitutivas de los intercambios en función de las fases de la actividad de aprendizaje y su relación con los roles de los participantes. Esta variación en las estructuras de los intercambios es parte de la flexibilidad que necesita el analista del discurso de clase (Cazden, 1988).

La identificación de las fases de aprendizaje y de los movimientos realizados por los distintos participantes nos permite comprender cómo se desarrollan los significados en la conversación de clase (Christie, 2002). Al mismo tiempo, estos intercambios pedagógicos se teorizan en este trabajo como recursos que realizan funciones pedagógicas directamente relacionadas con la enseñanza de la L2 y en particular de la oralidad, tema central de esta investigación.

En las clases con profesor remoto, las estructuras de los intercambios nos muestran cómo participa cada interlocutor en el diálogo en términos de cómo se toman los turnos y cómo se relacionan los significados construidos por cada interlocutor con los construidos por los demás interlocutores.

Como muestra la *Tabla 3.3*, la terminología empleada para denominar las distintas etapas de la clase se entiende mejor si miramos los términos propios del análisis del discurso en relación con los términos que los docentes usualmente manejan para nombrar su práctica. Del mismo modo, cabe aclarar que esta terminología no debería reducirse a clases en las que se aplica la pedagogía de géneros, ya que toda unidad pedagógica puede definirse por su propósito pedagógico y la secuencia de etapas orientadas a ese propósito (Christie, 2002).

Término análisis discurso	**Término jerga docente**
Macrogénero curricular	Unidad curricular
Género curricular	Clase o grupo de clases
Elementos estructurales	Tareas
Etapas o fases	Etapas de clase

Tabla 3.3 - La estructura del macrogénero curricular (Jones, 2003)

La unidad material concreta que secuencia temporalmente al curriculum (Jones, 2005) es la clase, que puede coincidir o no con una o varias tareas. En consecuencia, se identificaron las tareas que componen la unidad curricular en relación con cada clase. Desde allí se segmentó el corpus hasta llegar a los sistemas más próximos del análisis lingüístico (funciones y subfunciones pedagógicas, fases de las actividades de aprendizaje, recursos léxico-gramaticales), que permitieron la descripción de algunas interacciones seleccionadas con mayor fineza de detalle.

Para poder identificar el tipo de ensambles multimodales que se construyen, se analiza primero cada modo por separado: imágenes, el discurso verbal oral y los textos verbales escritos por separado. Al integrar los tres modos semióticos se puede dar cuenta la constitución de los ensambles multimodales y de las oportunidades de aprendizaje de la oralidad que generan y de las que no generan. La *tabla 3.4* ofrece una síntesis de los datos analizados:

		Salta	**Jujuy**	**Córdoba**	**Tucumán**
Horas de grabación		7 hrs	20 hrs	11 hrs	12 hrs
Fragmentos analizados	PC	2	1	1	1
	PC + PR	1	2	1	1
Imágenes analizadas		5	3	6 + 1 patrón	2
Ensambles analizados		5	4 (uno bimodal)	11	2

Tabla 3.4 – Resumen de datos analizados

3.5.4 La unidad de análisis 3

La unidad de análisis es el ensamble multimodal entre una imagen fija, un intercambio (modo verbal oral), y las ocurrencias del modo verbal escrito que sucedan, tanto en clases presenciales como en clases combinadas. Una misma imagen puede acompañar más de un intercambio verbal y un intercambio verbal puede ensamblarse con más de una imagen. El intercambio pedagógico es la estructura típica de los intercambios verbales orales que suceden en contextos pedagógicos, a través de los cuales profesores y alumnos negocian sus relaciones y el conocimiento a adquirir.

Como uno de los objetivos de esta investigación es caracterizar estos ensambles multimodales en clases en las que está presente solo el profesor presencial y en clases en las que están el profesor presencial y el profesor remoto -a través de videoconferencia-, se puede decir que la unidad de análisis tiene dos variantes: el ensamble multimodal con profesor de clase y el ensamble multimodal en clases a cargo de dos profesores: el presencial y el remoto. A partir de esta base, se identificaron los distintos tipos de ensambles multimodales segmentados por intercambios pedagógicos orales encontrados en el corpus. Se estudiaron las funciones pedagógicas que se realizan en el diálogo de clase al igual que los recursos que las realizan. La *tabla 3.5* muestra un ejemplo de la matriz de análisis desarrollada para esta investigación. El ejemplo consiste en dos de varios intercambios pedagógicos referidos a la misma imagen y su ensamble con el modo visual y el verbal escrito.

1. Movimientos	2.Fases de la actividad de aprendizaje Int.	Fases	3. Roles	4 .Participantes	5. Modo oral (Diálogo de clase)	6. Funciones pedagógicas Lengua Realización		7.Modo escrito[42]
9	**8**	Foco	C1d	PC	How old is she?	**Solicitar** - transducir – Interpretar	cláusula simple	
10		Solución	C2	Al M	about 25			
11		Evaluación/ Elaboración	C1	PC	She is about 25 years old.	**Ofrecer** L2 - transducir – interpretar	cláusula simple	
12	**9**	Preparación	C1	PC	Do you agree with Mario? *(La profesora escribe en la pizarra)*	**Solicitar** L2 opinión	cláusula simple	Do you agree with Mario?
13		Foco	C1		Do you think she is about 25 years old?	**Solicitar** L2 - expandir – explicitar	cláusula compleja	
14					Do you think she is 24?	**Solicitar** L2 - expandir – Parafrasear	cláusula compleja	

[42] Se incluye la imagen ensamblada en la columna de modo escrito para darle lugar al ensamble completo.

15				PC	María, how old is she?	**Solicitar** – Colaborar – reiterar - Repetir (9)	cláusula simple	
16		Solución	C2	María	Me mataste.		Clausula simple	
17		Foco	A2	PC	Come on.	**Solicitar** Uso L2 - oración completa	Cláusula simple	
18			A2		Make a sentence.		Cláusula simple	
19		Solución	C2	María	She is 16.		Cláusula simple	
20		Evaluación / Elaboración	C1		And we are not sure.	**Ofrecer**: expandir - explicitar	cláusula simple	
21		Elaboración			We don't know.		cláusula simple	

Tabla 3.5 - Matriz de análisis del ensamble multimodal y ejemplo Salta 1

Las funciones pedagógicas de habla (columna 6), que fueron presentadas en los fundamentos teóricos, son claves para poder identificar el trabajo pedagógico realizado, que a su vez será necesario para definir las oportunidades de aprendizaje que se construyen o no en cada fragmento.

3.6 Procesamiento de los datos: etapas del análisis

Para el análisis de los fragmentos seleccionados se ha seguido el siguiente procedimiento de análisis:

Paso 1. estructura de la clase y paisaje semiótico; descripción de la tarea y ubicación del fragmento seleccionado para el análisis.

Paso 2. análisis de los modos involucrados en el ensamble por separado (imágenes, diálogo de clase y modo verbal escrito);

Paso 3. análisis y clasificación del ensamble multimodal; y

Paso 4. análisis de las oportunidades de aprendizaje de la oralidad generadas por ese ensamble.

El mismo análisis se realiza para los dos entornos pedagógicos: con uno o dos docentes. De esa forma, el estudio se orienta a responder el objetivo general de la investigación: comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE generadas por los ensambles multimodales (visual/ verbal oral / verbal escrito) en dos tipos de entornos pedagógicos: uno con profesor presencial y otro con dos profesores, uno presencial y otro remoto, sincrónicamente presente a través de videoconferencia.

Como fue indicado previamente, si bien se entiende que toda comunicación humana es multimodal, se estudia aquí el ensamble de tres modos únicamente, de forma de poder hacer un estudio en profundidad el trabajo semiótico que realiza cada modo y cómo se relaciona el aporte de cada modo con la construcción de significados del ensamble. Se eligen estos tres modos en la clase de ILE debido a que los modos verbales son el objeto de enseñanza de esta asignatura y a que el aporte del modo visual a la enseñanza de lenguas extranjeras es tradicional pero poco explorado desde un enfoque multisemiótico. El estudio del modo verbal oral organiza el análisis de los datos, ya que es el que tiene realizaciones más extensas en todos los casos. Por otra parte, el hecho de que el objetivo de esta tesis se estudiar la enseñanza de la oralidad en ILE, le confiere a este modo una atención particular en el ensamble.

Para responder el objetivo general de investigación, las herramientas teóricas utilizadas provienen de la sociosemiótica y de la lingüística sistémica funcional. Se toma la propuesta metafuncional de Kress y van Leeuwen, 2006/2021, adaptada parcialmente según la propuesta de Painter et al. (2013) para el estudio de la imagen fija. Como se vio en la matriz de análisis de la *tabla 3.4*, el diálogo de clase se analiza según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN pedagógica (Martin, 1992; Rose y Martin, 2012). Asimismo, la transcripción de todos los movimientos de los fragmentos seleccionados se analiza de acuerdo con los sistemas metafuncionales del estrato lexicogramatical (Halliday y Matthiessen, 2014). Se analizan los significados construidos por los textos escritos utilizados en o producidos durante los fragmentos analizados, también según los sistemas metafuncionales del estrato lexicogramatical (Halliday y Matthiessen, 2014). Los sistemas que informan el análisis se representan a continuación en tablas que organizan la información y la hacen más clara, ya que son varios los sistemas utilizados para cada modo semiótico. Luego de analizar cada modo semiótico por separado, se los analiza en tanto instancias de cada sistema. Los ensambles se estudian según la especificidad de significado instanciado por cada modo, metafuncionalmente organizado, según la categoría de *asignación* (*commitment)***,** presentada, al igual que todos los demás sistemas y niveles de análisis en los fundamentos teóricos.

La segmentación del corpus en cada caso se realizó por etapas. A partir de la unidad curricular entera, se identifican las tareas pedagógicas y su distribución dentro de cada clase. Puede haber clases en las cuales se lleva a cabo más de una tarea y también tareas que llevan varias clases. Dentro de la unidad cronológica de la clase, se identifica cada una de las tareas y dentro de ella se distinguen las etapas que se recorren para completar la tarea. A continuación, se explican con más detalle los pasos mencionados anteriormente:

Paso 1: Estructura de la clase, paisaje semiótico, descripción de la tarea y ubicación del fragmento seleccionado para el análisis.

Al comienzo de cada caso se ofrece la estructura de la unidad curricular. Seguidamente, para comprender los trabajos semióticos que suceden en esa clase y el rol de los modos que se estudian en el análisis ofrecido, se comienza por una descripción del paisaje semiótico de la clase, que incluye los distintos modos semióticos disponibles en la sala de clase y los medios en que se despliegan. También comprende los usos que se hacen de esos modos y los otros modos de comunicación que los rodean (Kress y van Leeuwen, 2006/2021: 33). Se muestra una fotografía de la sala de clase y se describen los detalles importantes sobre el tamaño del salón, la cantidad de alumnos, el tipo de sillas o bancos, las características de los alumnos y el curso (etapa del ciclo educativo medio, carga horaria, turno, edad de los alumnos nivel de inglés según cuestionario aplicado y según se verifica en la clase) o se recuerda información relevante sobre los estudiantes. Se detallan los medios tecnológicos disponibles y usados, desde la pizarra hasta pantallas, laptops, monitor de videoconferencias, por ejemplo, y se explica cómo y cuándo se usa en relación con el intercambio seleccionado. Se agrega información coyuntural, si es necesario.

La última información antes de pasar al material a analizar es la explicación de los distintos modos involucrados y los tipos de trabajo semiótico que se evidencian en el intercambio de clase analizado. Esto significa que, aun en un breve intercambio, docentes y alumnos realizan distintos trabajos semióticos como, por ejemplo, el docente regula la actividad o recuerda metalenguaje para andamiar una transducción en movimientos intercalados dentro del intercambio en que se transducen los significados visuales al modo verbal. El modo verbal escrito, por otra parte, puede estar ausente o permanecer en pizarra y/o pantalla desde antes del comienzo del intercambio enfocado con detalle o puede desarrollarse durante el mismo

Si las otras clases analizadas en cada caso suceden en el mismo salón, los fragmentos siguientes no requieren este comienzo. De lo contrario, se repite el paisaje semiótico de la otra sala. Luego se ubican los intercambios analizados en el contexto de la unidad curricular y de la clase en que ocurren.

Paso 2. Análisis de los modos involucrados en el ensamble

El análisis de los modos involucrados en el ensamble se realiza, en primer lugar, como análisis metafuncional de cada modo semiótico. Los fragmentos analizados fueron seleccionados entre aquellos en los que se empleaban los tres modos semióticos involucrados, de modo de poder responder las preguntas de investigación planteadas. El rigor del análisis se explica por la

triangulación de diferentes conjuntos de herramientas para un mismo corpus considerando los modos semióticos involucrados.

Luego de seleccionar el fragmento, se comienza por desplegar las imágenes fijas que corresponda y se estudian según los sistemas de análisis de la imagen detallados en los fundamentos teóricos, sección 2.2.1. En segundo lugar, se consigna la transliteración del intercambio que transduce significados instanciados por la imagen según la matriz de NEGOCIACIÓN pedagógica presentada anteriormente (sección 3.5.4). En tercer lugar, se realiza el análisis lexicogramatical del fragmento y se discute el análisis del modo verbal oral con toda la información ofrecida. En cuarto lugar, se analizan metafuncionalmente las ocurrencias de texto escrito del fragmento. De este modo, se cuenta con un análisis metafuncional de los tres modos.

A continuación, se procede a realizar el análisis del ensamble multimodal según la propuesta de análisis de textos multimodales propuesta por de Painter et al (2013) en su trabajo sobre narrativas visuales para niños Se remite al lector al capítulo 2, sección 2.3.1 por más detalles.

Paso 2.1. Análisis del modo semiótico visual

Tal como se indicó previamente, las imágenes fijas se analizan según la propuesta metafuncional de Kress y van Leeuwen, 2006, a la que se incorporan algunos elementos de la propuesta de Painter et al. (2013) y algunas adaptaciones realizadas por Oteíza (2019).

Para el análisis de los significados interactivos, se usa el siguiente sistema presentado en la *figura 3.8*:

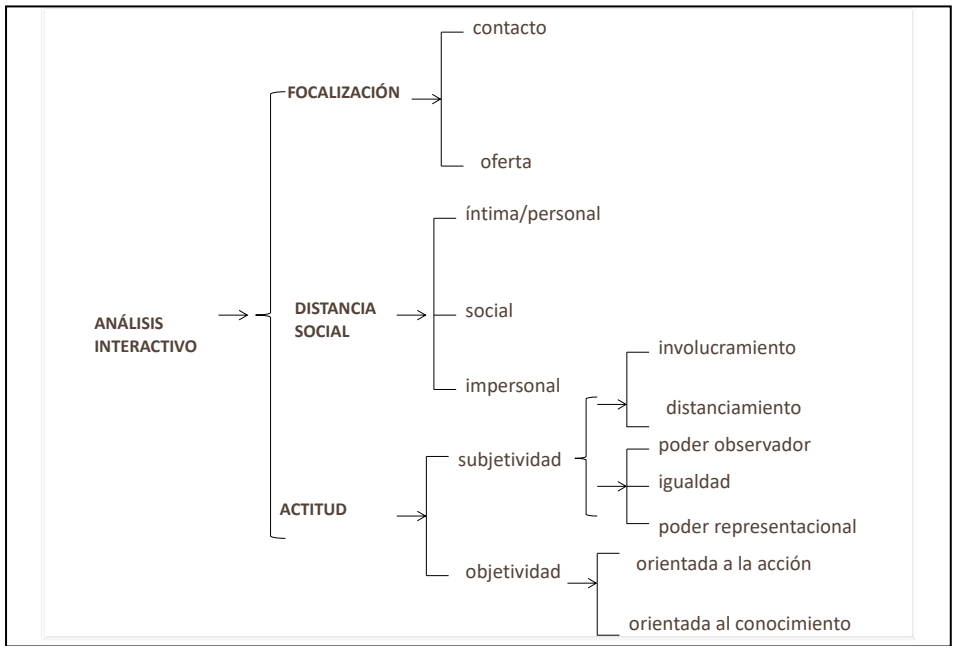


Figura 3.8 – Kress y van Leeuwen 2006/2021, con modificaciones de Painter et al. 2013, tomado de de Oteíza, 2019

Para el análisis de los significados representacionales se parte de la clasificación en estructuras narrativas y conceptuales (*Figura 3.9*):

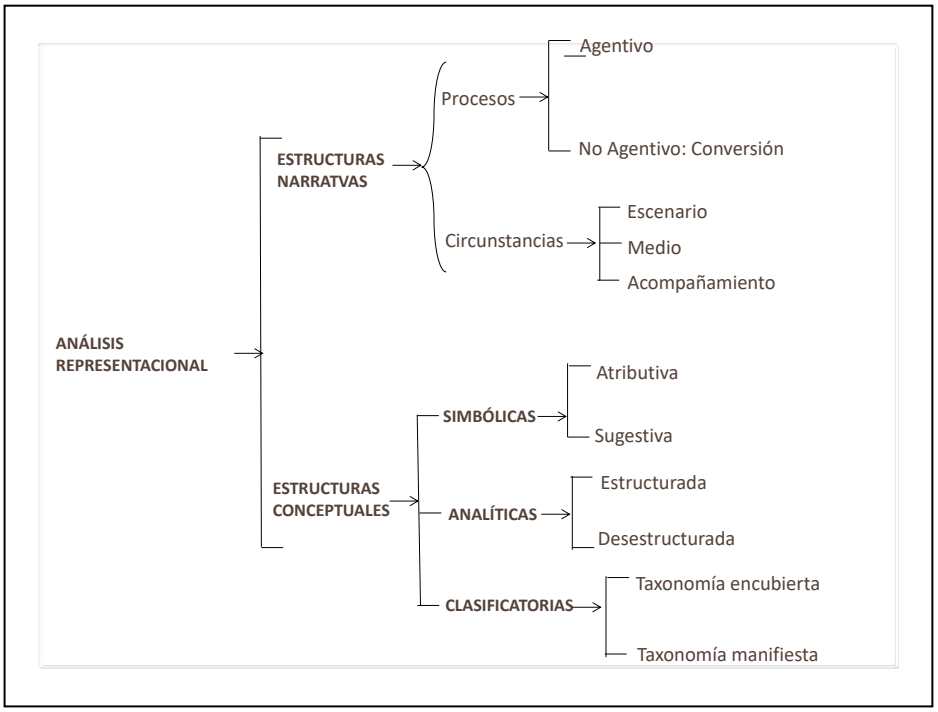


Figura 3.9 – Kress y van Leeuwen, 2006/2021

El significado potencial de las estructuras narrativas se detalla en la *Figura 3.10* y el de las estructuras conceptuales en la *3.11*.

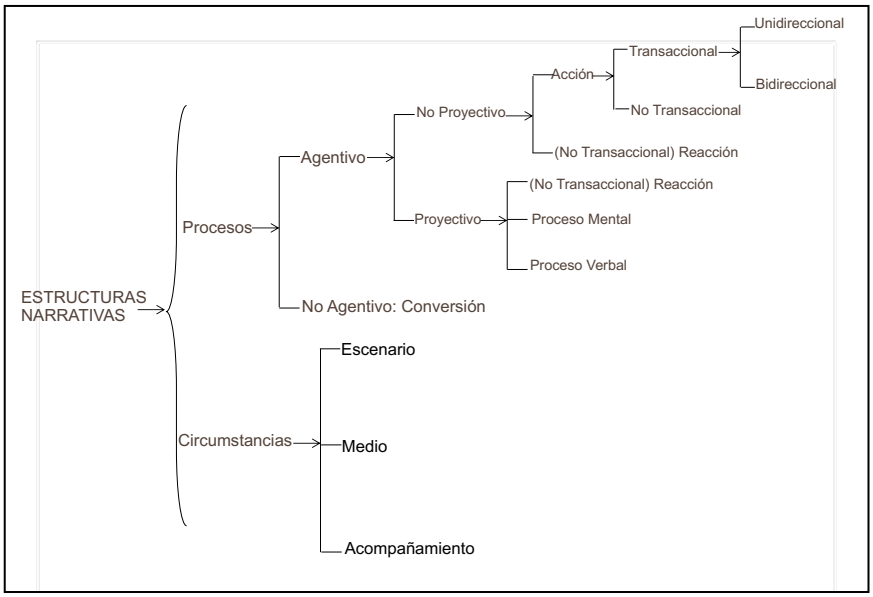


Figura 3.10 – Kress y van Leeuwen 2006:74

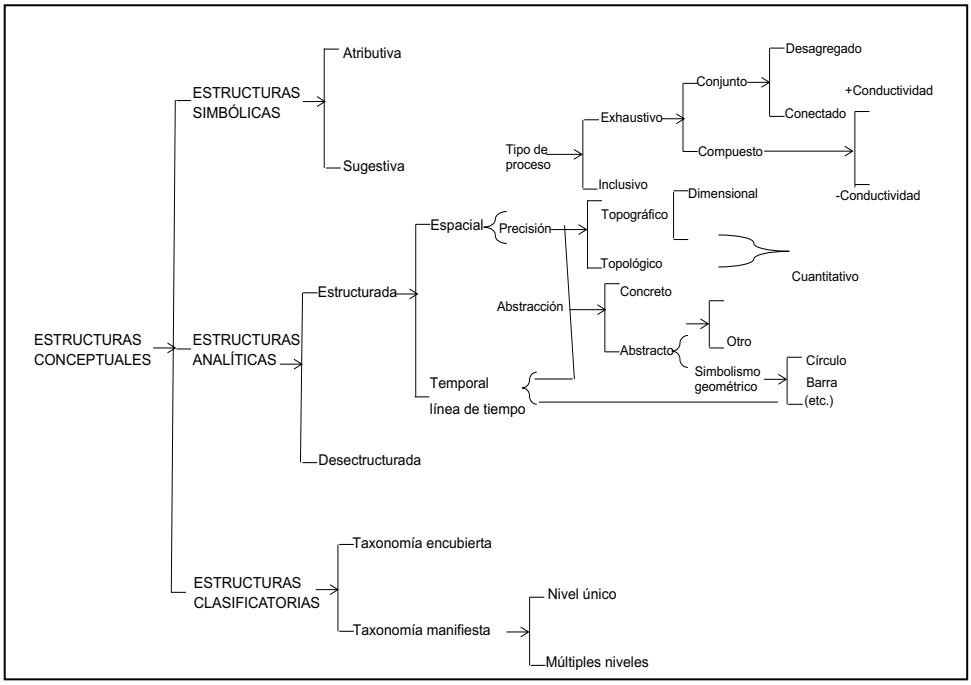


Figura 3.11 - Kress y van Leeuwen 2006:87, 104, 105

El análisis de cada imagen según estos sistemas y subsistemas permitirá identificar el significado visual instanciado de la imagen en relación con el significado potencial.

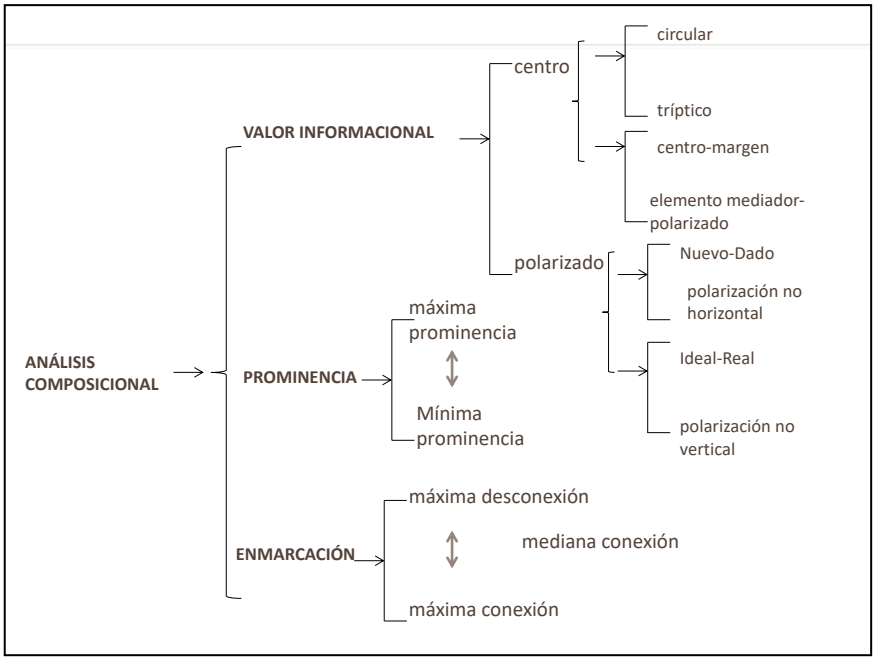


Figura 3.12 - Kress y van Leeuwen 2006/2021:216

Paso 2.2 Análisis del modo semiótico verbal oral

Paso 2.2.1 Análisis según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN pedagógica

Los intercambios del diálogo de clase seleccionados para el análisis se ofrecerán en tablas que capten cada una de las categorías involucradas tal como se muestra en la matriz de análisis de la

tabla 3.4 para el sistema de NEGOCIACIÓN pedagógica. Se recordará al lector en cada capítulo qué significa cada columna de la tabla: Movimientos, Intercambios, Fases de la actividad de aprendizaje, Roles de habla, Participantes, Funciones pedagógicas de habla (Lengua y Realización) referenciando a las secciones correspondientes del marco teórico. Asimismo, se ofrecerá completo el significado de los acrónimos utilizados.

Paso 2.2.2 Análisis metafuncional en el estrato lexicogramatical

Los movimientos que componen los intercambios seleccionados para el análisis detallado también son analizados a nivel lexicogramatical. En la introducción al paso 2, más arriba, se explica que los intercambios analizados fueron seleccionados entre aquellos en los que ocurrían ensambles de los tres modos semióticos involucrados en este estudio, de modo de poder responder las preguntas de investigación planteadas.

Como fue planteado en el marco teórico, se usarán sistemas gramaticales de las tres metafunciones: TRANSITIVIDAD para significados ideacionales, MODO y MODALIDAD de la cláusula para significados interpersonales y el sistema de TEMA para los significados textuales. Por ejemplo, si la cláusula fuera: *The painting shows six people,* el análisis sería el mostrado en la *Tabla 3.6*:

	The painting	*shows*	*six people*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Predicador	Complemento
(ii)	Identificado	Pr: relacional: identificativo: intensivo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Figura 3.6 - Análisis lexicogramatical en tres metafunciones

La discusión del análisis combinará las distintas categorías en función de caracterizar cómo el modo verbal oral trabaja en los ensambles multimodales y en qué medida este modo construye la actividad pedagógica (Funciones).

Paso 2.2.3 Los dos entornos de clase: profesor presencial o dos profesores, presencial y remoto

El modo verbal oral permite además dirimir cómo funciona la dupla pedagógica en uno de los tres modos semióticos que conforma el ensamble. El tipo de andamiaje que se realiza, ya sea de los dos docentes en forma conjunta, o si es el PC que intermedia entre el PR y los estudiantes y cómo lo hace, son variables decisivas para clasificar las oportunidades de aprendizaje. La discusión de los entornos de clase se vincula a diferencias en la variable contextual de **tenor**: uno de los docentes está con los estudiantes, el otro se ve limitado por hacerse presente virtualmente, a través de la pantalla de video conferencia.

Paso 2.3 Análisis lexicogramatical del modo verbal escrito

Este análisis se llevó a cabo con los mismos sistemas de la cláusula presentados en la *tabla 3.6* del paso anterior (2.2.1. Análisis metafuncional en el estrato lexicogramatical). En el caso de que el modo escrito presentara esquemas, cuadros o tablas se analizó cada grupo, ya fuera nominal o verbal, adverbial, adjetivo.

Paso 3. Análisis de los ensambles

Luego de analizar cada modo semiótico por separado, se los puso en relación multimodal según la especificidad de significado instanciado, metafuncionalmente organizado, en cada modo (*asignación*, en inglés *commitment*). Los tres modos semióticos son metafuncionalmente organizados y es en torno a las metafunciones que se organizó la comparación de significados instanciados en cada modo. Los ensambles se clasificaron de forma inductiva, según cómo se compararan los grados de especificidad del significado luego de realizar el análisis.

La *Tabla 3.7* muestra, a través de un ejemplo, la matriz de análisis que se utilizó para determinar los significados del ensamble multimodal:

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical			Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical		
				The paintin g	*shows*	*six people*	*The painting*	*shows*	*six people*
IDEACIONALES	Procesos	Procesos			Procesos			Procesos	
	Acción	Unidireccional no transaccional: bote, humo	Sistema de transitividad	Identifi cado	Pr: relacional: identificati vo: intensivo	Identificador	Identifica do	Pr: relacional: identificati vo: intensivo	Identificador
	Reacción	Unidireccional no transaccional: mirada del hombre, del perro; llamado del niño en el agua							
	Procesos analíticos incrustados	Tomar sol, descansar, estar sentado							
	Circunstanc ias	Locativas: la rivera del río, la ciudad, las fábricas							
INTERPERSONALES									
	(INTERACTIVOS)								
	Focalizació n	Observa	Sistema s de	Estructura de Modo		Residuo	Estructura de Modo		Residuo

	Distancia Social	Media		Sujeto	Predicador (sin Finito ni Modalizadores)	Complemento	Sujeto	Predicador (sin Finito ni Modalizadores)	Complemento
	Actitud	Subjetiva: igualdad							
	Pathos	Involucramiento empático							
	(COMPOSICIONALES)								
TEXTUALES	Valor informacional Prominencia	Centro – margen (figura central: muchacho sentado) Por tamaño de imagen principal	sistema de Tema y Rema	Tema	Rema		Tema	Rema	
	Enmarcación	La línea de la orilla del río, el frente y el fondo.							

Tabla 3.7 – Ensamble multimodal visual, verbal oral y verbal escrito

Paso 4. Oportunidades de aprendizaje

Las oportunidades de aprendizaje que generaron los ensambles multimodales estuvieron relacionadas con el tipo de ensambles que se configuraron en combinación con el tipo de función pedagógica. En consecuencia, la clasificación de las oportunidades se realizó inductivamente, luego de discriminar qué tipos de ensambles multimodales se construyeron en las interacciones en aula estudiadas.

Los cuatro capítulos siguientes presentan el análisis de cada uno de los casos: el capítulo 4 corresponde al caso Salta, el 5 al caso Jujuy, el 6 al caso Córdoba y el 7 al caso Tucumán. El capítulo 8 está dedicado a la discusión y conclusiones de la investigación.

4 Expansión de oportunidades de aprendizaje a través de ensambles multimodales: caso Salta

4.0 Introducción general al caso Salta

Los resultados del análisis permiten responder la pregunta general de esta investigación, la cual se propone comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE generadas por los ensambles multimodales en dos tipos de entornos pedagógicos: uno con un profesor presencial y otro con dos profesores: uno presencial y otro remoto, en la educación media secundaria y media técnica, en el Uruguay.

Uno de los resultados relevantes de este estudio es que no hay una relación de correspondencia lineal entre los tipos de ensambles multimodales identificados en esta tesis y las oportunidades de aprendizaje. En el caso de esta tesis, para que los ensambles multimodales generen oportunidades de aprendizaje de la oralidad en inglés como lengua extranjera, es necesario que formen parte de una propuesta pedagógica intencionalmente diseñada para lograr estos aprendizajes. De acuerdo con los resultados del análisis, el modo verbal oral tiene un rol central en los ensambles y un impacto decisivo sobre las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la oralidad. En consecuencia, la oralidad emerge de este estudio como un modo clave en la realización del trabajo semiótico de generar oportunidades para que los estudiantes participen oralmente en clase. Para esto los estudiantes necesitan aprender a construir significados en la L2 al tiempo que aprenden sobre los distintos temas que se abordan en las unidades curriculares y aprenden a comprender cómo es y cómo funciona la L2. En educación media, la explicitación de las formas en que la L2 está estructurada para significar se transforma en una herramienta tan importante como las otras dos: aprender a usar la L2 y aprender sobre distintas temáticas a través de la L2 (Halliday, 1993).

El análisis del corpus muestra dos tipos básicos de ensambles: aquellos en los que los significados instanciados por el modo visual se expanden en el modo verbal escrito y en el modo verbal oral son los ensambles de **expansión**. Los ensambles en los que los significados instanciados en el modo semiótico visual se ven limitados en el modo verbal oral son los ensambles de **contracción**. Entre los ensambles de contracción no se menciona el modo verbal escrito pues en ellos este modo tiene menos relieve, por tener una cantidad extremadamente limitada de ocurrencias muy breves y, en consecuencia, menor relevancia en la contribución de significados al ensamble.

El análisis de los tres fragmentos del caso Salta (secciones 4.1, 4.2 y 4.3) evidencia que los ensambles multimodales estudiados en esta clase son de expansión de oportunidades de aprendizaje. Esto se debe a que los significados instanciados en los modos verbales, en particular

el oral, amplían los significados instanciados en el modo visual no solo a través de transducciones descriptivas específicas, sino también por medio de transducciones interpretativas que incrementan la variedad de recursos lexicogramaticales ofrecidos en el diálogo de clase.

Esta introducción finaliza con información puntual sobre los estudiantes que integran el grupo y sobre la estructura de la unidad curricular estudiada. Como se mencionó en el capítulo metodológico (sección 3.4), se trata de un grupo de alumnos adultos con un nivel de inglés de *usuario básico* (entre A0 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia), que asisten a clase en horario nocturno (de 20 a 23.45 horas).

La unidad curricular del caso Salta se denomina *World Famous Paintings* y adopta la propuesta de la pedagogía de géneros. El propósito de la unidad es que los estudiantes aprendan a presentar en forma oral una obra pictórica de su elección y que puedan escribir una reseña. En la *Tabla 4.1* se muestran las cuatro etapas del ciclo curricular de la pedagogía de géneros, presentadas en la primera columna: la Construcción del campo, la Deconstrucción del texto central, la Construcción conjunta de un texto del mismo género y la Construcción independiente o en grupos (Derewianka y Jones, 2016; Rose y Martin, 2012; Moyano, 2010; Boccia et al., 2019; Moyano, 2018; Herazo 2016). La columna 2 de la *Tabla 4.1* identifica las 7 clases dedicadas a la unidad y los intercambios analizados correspondientes a ensambles de tres momentos de la unidad temática: de la Construcción del Campo, dos fragmentos (primera clase con profesora de clase (PC) y cuarta con PC y profesora remota (PR)). El tercer fragmento corresponde a la Construcción Conjunta de la clase 6, con PC únicamente (tercera subsección, 4.1.3).

A continuación, se presenta la *Tabla 4.1* con la estructura de la unidad curricular del caso Salta:

ETAPA DE LA TAREA PEDAGÓGICA	Clase	Profesor	Trabajo de clase	Modo visual
Construcción del campo: descripción y valoración de una obra pictórica	S1	Solo PC Fragmento: Intercambios 7 a 10 (42 total)	Introducción a la unidad. Primera descripción de un cuadro. 1: *Girl with Pearl Earring* (retrato). Vermeer 2: *Self-Portrait with a Bandaged Ear* (auto retrato). Van Gogh 3. *Paris on a Rainy Day* (paisaje urbano). Caillebot	
	S2	Solo PC	Revisión clase anterior. Introducción a tipos de pinturas. Aspectos formales de las pinturas (del cuadro al texto): *Las Meninas* (cuadro histórico). Velázquez	

	Clase S3	Solo PC	Revisión de la clase anterior: aspectos formales. Se indica tarea domiciliaria modelado. Comprensión lectora de un catálogo artístico sobre *Las Meninas*. Actividad de identificación de personajes. Vocabulario clave para la unidad.	
	Clase S4	PC y PR Fragmento: Intercambios 19 a 22 (12 total)	Bienvenida al PR. Revisión de la clase pasada para informar al PR. Construcción del campo: anécdotas (revisión de unidad anterior) sobre visitas a museos (modeladas por PC). Conversación sobre arte en el Uruguay Revisión: razones para preferir un artista. Evaluación de una pintura en base a los colores.	
Construcción específica del campo para el género reseña de un cuadro **Deconstrucción** de la reseña pictórica	Clase S5	Solo PC Fragmento: Intercambios 29 a 35 (26 total)	Reseña oral de un cuadro basada en la co-construcción de significados verbales que transducen los significados de la imagen (*Christina's world,* A. Wyeth). Se siguen las etapas del género textual en la conversación.	
Construcción conjunta	Clase S6	Solo PC	Construcción conjunta de una reseña de un cuadro: B*athers at Asnieres,* Seurat.	
Construcción conjunta	Clase S7	Solo PC	Continuación y fin de la construcción conjunta de *Bathers at Asnieres*. Comienzo de la reseña escrita de en forma independiente con apoyo de la profesora.	

Tabla 4.1 – Etapas pedagógicas y estructura de la unidad curricular - Caso Salta

En este cuarto capítulo se analiza una unidad curricular de un grupo de educación media secundaria de un liceo de Montevideo que denomino "caso Salta". El capítulo se organiza en tres secciones correspondientes a tres fragmentos de distintas clases de la unidad, dos a cargo únicamente de la profesora de clase (PC) y uno a cargo de la dupla pedagógica: PC y profesora remota (PR). Las secciones se inician con una subsección en la que se informa sobre la estructura y el paisaje semiótico de la clase. Las subsecciones siguientes responden a las preguntas específicas de investigación y, se despliegan de acuerdo con los pasos descritos en el capítulo metodológico. Así, la primera subsección explora los significados del **modo visual**; la segunda subsección examina los significados del **modo verbal oral** desde dos herramientas teóricas: el sistema de NEGOCIACIÓN PEDAGÓGICA, por un lado, y tres sistemas del estrato lexicogramatical (TRANSITIVIDAD, MODO, MODALIDAD y POLARIDAD y TEMA), por otro. La tercera subsección presenta los significados del **modo verbal escrito** desde los mismos sistemas del estrato lexicogramatical y la cuarta subsección combina el análisis de cada modo en un análisis de los **ensambles multimodales**. Por último, la quinta subsección se enfoca en las **oportunidades de aprendizaje** generadas por los ensambles multimodales identificados en el fragmento en cuestión y las conclusiones sobre la sección. Cabe

recordar que el criterio que permitió seleccionar el corpus de cada caso, de entre todas las horas de clase video grabadas, fue la ocurrencia de los tres modos semióticos, cuando fue posible. Este mismo criterio orientó la selección de los fragmentos analizados en detalle en cada subsección. Como fue apuntado, en este caso también incidió en la selección la propuesta pedagógica implementada por la PC.

4.1 Caso Salta: primera parte

4.1.1 Estructura y paisaje semiótico

En esta Construcción del Campo se verifica un ensamble de los tres modos semióticos estudiados. El modo semiótico visual se realiza a través de tres pinturas y, en base a esas tres imágenes, la clase Salta 1 (S1) se organiza en subetapas según tres géneros pictóricos: el retrato: *La muchacha de la perla* (intercambios 6 al 16); el auto retrato: *Autorretrato con oreja vendada* (18 al 30); y el paisaje urbano: *París en un día lluvioso*: (32 a 45).

El trabajo con retratos muestra 3 fases claramente identificables: la descripción del personaje retratado: sexo, edad, vestimenta; la descripción de la mirada del personaje representado y la reconstrucción del título a partir de la descripción del cuadro.

El primer ensamble multimodal de esta clase incluye el modo verbal oral en el diálogo de clase, el modo verbal escrito en varias anotaciones que realiza la profesora en la pizarra, y el modo visual en la imagen de la pintura. El fragmento de clase correspondiente a los cuatro intercambios seleccionados para su análisis sucede durante la etapa de construcción del campo que prepara la deconstrucción del género *reseña de un cuadro* usando la pintura *La muchacha de la perla* de Johannes Vermeer (1665).

Antes de profundizar en el análisis detallado de un ensamble, se describen los distintos modos semióticos disponibles en la sala de clase, los medios en que se despliegan y los usos que se hace de esos modos y de los otros modos de comunicación que los rodean para poder imaginarnos el espacio de clase:

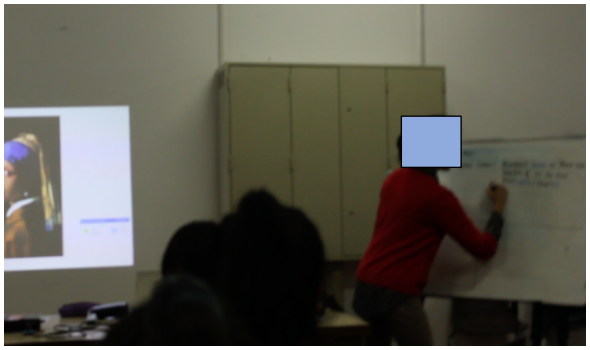


Figura 4.1. - Sala de clase

Figura 4.2 - Ubicación de la cámara frente

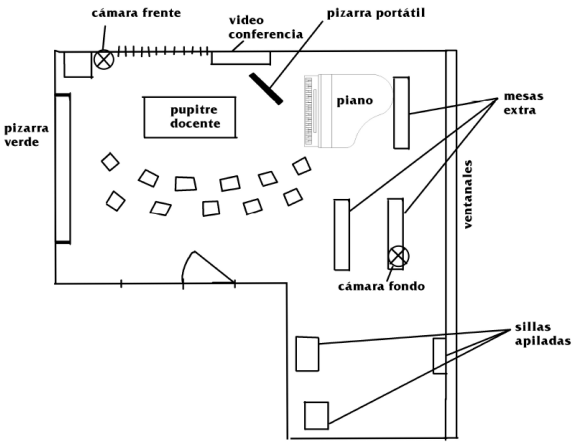
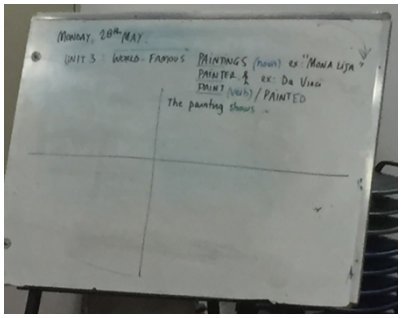


Figura 4.3 – Plano de la sala de clase caso Salta

Según lo muestra la *Figura 4.1*, al frente de la sala de clase se encuentra la pizarra, sobre la derecha de la imagen, y sobre la pared del fondo a la izquierda se proyecta la imagen con la que se está trabajando. Hay un pupitre para la docente en el medio, sobre el que se encuentra el proyector y como muestra la *Figura 4.2* en el rincón izquierdo de la sala de clase, cerca de un armario metálico, está la cámara que video grabó con foco en los alumnos. El plano de la *Figura 4.3* capta la forma particular del salón y la disposición del mobiliario. Durante toda esta unidad se trabajó en una sala muy grande, normalmente destinada a eventos institucionales, pues era la única que tenía tomacorrientes suficientes para todos los aparatos necesarios. El mueble metálico al fondo, que se aprecia en la *Figura 4.1*, es el aparato de videoconferencias (VC), por el cual se comunica una vez a la semana el profesor remoto.

En la pizarra está la fecha (*Monday, May 28th*) y el título de la unidad (*World Famous Paintings*) (*Figura 4.1*). La profesora dividió la pizarra en cuatro cuadrantes para organizar mejor las notas realizadas durante la clase. Al comenzar el intercambio 7, en el cuadrante superior derecho estaban escritas algunas palabras clave de la unidad (*Painting, Painter, Paint*). En la imagen proyectada del cuadro no hay texto escrito.



Monday, 28th May

Unit 3: World-famous Paintings (noun) ex "Mona Lisa?
Painter ex Da Vinci
Paint (verb) / Painted

Figura 4.4 - Pizarra al finalizar el intercambio 7

En los intercambios seleccionados para este primer análisis, el trabajo de construcción de significado es realizado por los tres modos semióticos estudiados en esta tesis: el modo visual, el

modo verbal oral y el modo verbal escrito. A continuación, se ofrece el análisis y los significados instanciados en la pintura *La muchacha de la perla*, involucrada en el ensamble que sucede entre los intercambios 7 a 10.

4.1.2 Análisis del modo semiótico visual

El fragmento de clase seleccionado para este análisis transcurre durante la primera subetapa de la Construcción del Campo e involucra a la pintura *The Girl with a Pearl Earring* de Johannes Vermeer (1665) (*Figura 4.5*).

Figura 4.5 – The Girl with a Pearl Earring (1665)

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Simbólicos	Simbólico sugestivo: Participante único (Portador)
Portador	La muchacha
Atributos	Físicos: el turbante, la caravana de la perla
	Anímicos: el gesto, la mirada
Circunstancias	No hay: fondo negro parejo
INTERACTIVOS	
Focalización	Contacto
Distancia Social	Personal
Actitud	Subjetiva: igualdad
Pathos	Involucramiento empático
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Centro (figura única: muchacha)
Prominencia	Máxima
Enmarcación	Máxima conexión (fondo negro y marco del cuadro)

Tabla 4.2 - Significados visuales instanciados en The Girl with a Pearl Earring

Desde el punto de vista ideacional, el cuadro tiene una estructura conceptual simbólica, pues se trata de lo que la muchacha es o significa. La muchacha posa para el espectador y no participa de ninguna acción. Es una estructura Simbólica Sugestiva pues hay un solo participante, el Portador, y los detalles tienden a perder relevancia en relación con la atmósfera o el estado de ánimo trasmitido. Esa prominencia de la atmósfera se logra a través de la luz y el brillo del rostro y en especial de la mirada de la muchacha, dirigida al espectador, aunque su rostro esté ligeramente de perfil. El contraste de la figura humana con el fondo oscuro y compacto realza aún más ese significado de que, más allá de que sea esta muchacha en particular en un momento específico, este cuadro retrata una esencia generalizable: la frescura, la sensualidad ingenua captadas en un gesto espontáneo. Un rasgo definitorio de este proceso Simbólico Sugestivo es que el significado y la identidad provienen del Portador en lugar de ser atribuidos al Portador. Estos significados están consignados en la *Tabla 4.2*.

Kress y van Leeuwen (2006/2021) plantean que los procesos relacionales y existenciales son el equivalente de los procesos conceptuales en la comunicación visual. En ambos modos los

significados construyen el mundo en términos de estados de cosas más o menos permanentes, más que en términos de acciones o procesos mentales. La interpretación nos llevaría a sugerir que, por ejemplo, el cuadro presenta una joven mujer radiante que oscila entre la discreción y la audacia. La explicación nos permite afirmar que esta joven, con un turbante y una caravana con una perla, ostenta un gesto y una mirada con un significado que emana de ella como Portadora de la imagen y se ofrecen al espectador para que desentrañe el misterio.

En cuanto a los significados interactivos, este retrato presenta una Focalización de contacto directo a través de la mirada dirigida al espectador, es decir, al pintor. El tamaño de la figura única, que se concentra en el rostro y el cuello hasta el hombro, genera una distancia social íntima, de máximo acercamiento. La actitud es de involucramiento subjetivo y de igualdad entre el personaje representado y el espectador, que se miran a los ojos y el Pathos es de involucramiento empático. Vale señalar que la joven tiene el rostro algo oblicuo, lo cual destaca la intencionalidad en la dirección de su mirada, que no es frontal y congruente, sino que debe voltearse para dirigirse al pintor.

Desde el punto de vista composicional, la figura única es central, está directamente iluminada y rodeada de un fondo negro compacto, lo que le confiere máxima prominencia y enmarcación.

El centro de los significados de este cuadro no está en los distintos atributos como elementos en sí mismos, sino en la mirada sugestiva de la chica, elemento clave en esta pintura que genera una conexión entre el mundo interno de la muchacha y el observador.

4.1.3 Análisis del modo semiótico verbal oral

El pasaje de conversación de clase estudiado comienza por la transducción descriptiva del cuadro analizado previamente, *La muchacha de la perla* (Vermeer, 1665), que se encuentra proyectado en una pared de la sala de clase durante todo el fragmento analizado. Luego, la docente orienta la conversación hacia la transducción interpretativa. En este caso se focaliza en la especulación sobre la edad de la muchacha retratada, introduciendo expresiones para inferir que se encuentran entre los objetivos de esta unidad.

La *Tabla 4.3* consigna el análisis según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN adaptado a contextos pedagógicos (detalladas en el capítulo 3) de cuatro intercambios del diálogo de la clase 1. Estos cuatro intercambios seleccionados nos permiten apreciar que el foco de la conversación oscila entre la transducción descriptiva de significados visuales (intercambio 7) y la transducción interpretativa, es decir, la construcción de inferencias a partir de la imagen (intercambios 8 a 10). La docente denomina a las expresiones para inferir *lenguaje de la especulación*, básicamente el

uso del verbo modal de posibilidad *might* - en esta clase- y más adelante *seem to be, one can tell by … that…,* entre las más trabajadas.

La columna de la izquierda enumera los **movimientos** del fragmento del diálogo (del 1 al 35); la segunda columna corresponde a las **fases de la actividad de aprendizaje**, subdivida en dos: la primera numera los intercambios (en este caso, del 7 al 10) y la segunda nombra las fases de la actividad pedagógica. La tercera columna define los **roles de habla** según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN y la cuarta nombra a los **participantes**. La quinta columna consigna el modo oral, esto es, la transliteración del **diálogo de clase**, a veces acompañada de alguna indicación sobre acciones relevantes que suceden simultáneamente (escritura en la pizarra, intervenciones que no se entienden, entre otras). Las **funciones pedagógicas** (ver red sistémica en los fundamentos teóricos, *Figuras 2.9 a 2.11*) de la profesora corresponden a la sexta columna, que se encuentra subdividida en los dos subsistemas de las funciones: la **lengua** elegida (L1 o L2) y la función pedagógica que realiza ese movimiento se incluyen a la izquierda, mientras que el tipo de **realización** lingüística se anota en la columna de la derecha. La séptima columna incluye el modo verbal **escrito** que integra el ensamble multimodal.

1. Movimientos	2.Fases de la actividad de aprendizaje Int.	Fases	3. Roles	4 .Participantes	5. Modo oral (Diálogo de clase)	6. Funciones pedagógicas Lengua	Realización	7.Modo escrito
1	7	Preparación	C1	PC	Instead of the picture, we are going to say, “the painting”.	**Ofrecer** Uso L2 - Explicitar	cláusula simple	
2		Foco	C1d	PC	The painting shows… *(Mientras habla, la profesora escribe en la pizarra)*[43]	**Ofrecer** transducir – describir / **Solicitar** coconstruir	cláusula incompleta	The painting
3		Foco	Seg C1	PC	Remember “shows”? *(la profesora escribe el verbo en un color distinto en la pizarra)*	**Solicitar** – recordar apr previos	cláusula simple	The painting shows
4		Foco	C1d =	PC	The painting shows…	**Solicitar** coconstruir / **Ofrecer** colaboración - Reiterar	cláusula incompleta	
5		Solución	C2	Mario	… a woman			
6		Evaluación	C1	PC	Right!		cláusula incompleta[44]	

[43] En todas las tablas de transliteración del diálogo de clase se usan (*itálicas entre paréntesis*) para indicar acciones, **negrita para el nombre de las funciones** y color rojo para las intervenciones de los estudiantes.

[44] Las cláusulas como “Ok.”, “Good.”, “All right.” podrían considerarse cláusulas menores, en este caso expletivos (Halliday y Matthiessen, 2014: 159) o si se entendieran como reacciones que codifican la actitud del hablante (Martin,

7		Foco	A2	PC	Come on! *(La profesor asiente con la cabeza mientras habla)*	**Solicitar** - transducir- describir	Cláusula simple	
8		Solución	C2	Mario	The painting shows a woman.		cláusula simple	
9	**8**	Foco	C1 d	PC	How old is she?	**Solicitar** - transducir - Interpretar	cláusula simple	
10		Solución	C2	Al M	about 25			
11		Evaluación/ Elaboración	C1	PC	She is about 25 years old.	**Ofrecer** L2 - transducir - interpretar	cláusula simple	
12	**9**	Preparación	C1	PC	Do you agree with Mario? *(La profesora escribe en la pizarra)*	**Solicitar** L2 opinión	cláusula simple	Do you agree with Mario?
13		Foco	C1		Do you think she is about 25 years old?	**Solicitar** L2 - expandir - explicitar	cláusula compleja	
14					Do you think she is 24?	**Solicitar** L2 - expandir - Parafrasear	cláusula compleja	
15				PC	María, how old is she?	**Solicitar** – Colaborar – reiterar - Repetir (9)	cláusula simple	
16		Solución	C2	María	Me mataste.		Clausula simple	
17		Foco	A2	PC	Come on.	**Solicitar** Uso L2 - oración completa	Cláusula simple	
18			A2		Make a sentence.		Cláusula simple	
19		Solución	C2	María	She is 16.		Cláusula simple	
20		Evaluación / Elaboración	C1		And we are not sure.	**Ofrecer**: expandir - explicitar	cláusula simple	
21		Elaboración			We don't know.		cláusula simple	
22	**10**	Preparación	C1	PC	So we can say: "She might be 16".	**Ofrecer** – transducciones - interpretar	cláusula compleja	
23		Foco	C1d		Remember this "might"? *(PC escribe en la pizarra y usa colores para diferenciar los tipos de palabras)*	**solicitar** recordar aprendizajes previos	cláusula simple	She might be 16 years old /mait/[45]
24		Solución	C2	Al C	podría tener			

1992). Sin embargo, en el contexto de enseñanza de ILE, son evaluaciones y en consecuencia, en este trabajo se consideran como cláusulas incompletas con Sujeto y Finito elididos: "(It is) ok.", por ejemplo.

[45] La profesora utilizó el color verde en la pizarra tal como se muestra aquí.

25	Evaluación		PC	Yes.			
26		C1	PC	It is the language of speculation.	**ofrecer** - Acerca L2 - metalenguaje	cláusula simple	
27			PC	Speculation is a transparent word.	**ofrecer** - Acerca L2 - metalenguaje	cláusula simple	
28	Elaboración	C1	PC	If I say “she is 16”, I am sure.	**Ofrecer** - expandir - desarrollar significados - ejemplificar	cláusula compleja	
29			PC	Estoy segura.	**Ofrecer** - L1		
30			PC	But if I say “she might be 16”, it’s an idea.	**Ofrecer** - expandir- desagregar significados complejos	cláusula compleja	
31			PC	It’s my idea.		cláusula simple	
32			PC	Mario’s is different.		cláusula simple	
33			PC	He says she might be 25.		cláusula simple	
34	Foco	C1d	PC	Do you see the difference?	**Solicitar** - verificar comprensión	cláusula simple	
35	Solución	C2	Als	Yes.			

Tabla 4.3 – Análisis de NEGOCIACIÓN PEDAGÓGICA de cuatro intercambios de la clase Salta 1

Dentro del modo verbal oral, se pueden identificar tres **tipos de trabajo semiótico** diferentes: en primer lugar, se coconstruye la transducción de una primera descripción del cuadro (movimientos 1 a 8); en segundo lugar, a partir de un aspecto interpretable del cuadro se construyen los recursos lingüísticos para construir posibilidad (modalizador de posibilidad *might*) (movimientos 9 a 35); y en tercer lugar, se ofrece y recuerda metalenguaje para andamiar la comprensión y el uso de esos recursos lingüísticos (movimiento 25 y 26).

El análisis lexicogramatical de los intercambios nos permite identificar cuáles fueron los recursos lingüísticos usados tanto al transducir la descripción del cuadro como al transducir significados interpretativos para hipotetizar sobre posibles inferencias de la transducción descriptiva. Asimismo, este análisis ofrece una descripción detallada de las realizaciones de las distintas funciones pedagógicas identificadas en el diálogo que captan el trabajo semiótico verbal realizado

por la docente al intermediar entre los significados visuales y los verbales en la lengua extranjera. Precisamente, en tanto parte integrante de los ensambles multimodales, las funciones pedagógicas nos permiten captar si se ofrece el andamiaje de la producción oral de los estudiantes y cómo se hace. El análisis lexicogramatical nos permite identificar cómo las distintas realizaciones de las funciones pedagógicas constituyen el trabajo semiótico verbal con el cual la profesora andamia el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, estas funciones pedagógicas son fundamentales para identificar si emergen oportunidades de aprendizaje de los ensambles multimodales y cómo se estructuran. Para obtener esta información, el análisis lexicogramatical se organiza en tablas donde cada cláusula se analiza desde tres sistemas lexicogramaticales, uno de cada metafunción: para interpersonalidad, los sistemas de (i) MODO Y MODALIDAD; para significados ideacionales, (ii) TRANSITIVIDAD; y para significados textuales, (iii) TEMA (ver tablas del análisis lexicogramatical por cláusulas en Apéndice 4.1.1).

En esta clase, la profesora andamia la oralidad incipiente de los alumnos alternando funciones pedagógicas de ofrecer y solicitar, al tiempo que las combina con funciones que buscan transducir el significado de una imagen visual o con funciones que buscan expandir el lenguaje. Entre las funciones que buscan expandir, en los casos analizados predomina la combinación de preguntas elementales (*How old is she?,* movimiento 9; *how old is she?,* movimiento 15) con preguntas polares (*Do you think she is about 25 years old?,* movimiento 13; *Do you think she is 24*?, movimiento 14; *Remember this "might"?,* movimiento 23), las cuales desagregan o reformulan la pregunta inicial y, de esa forma, expanden el lenguaje hacia nuevos significados. También se recurre a cláusulas incompletas que andamian el comienzo de una verbalización para que los alumnos completen (*The painting shows…,* movimiento 4). Asimismo, la expansión y elaboración de recursos lingüísticos se lleva a cabo a través de complejos clausulares que incluyen cláusulas verbales y mentales y de una combinación de cláusulas simples y cláusulas hipotácticas condicionales y adversativas (*If I say "she is 16", I am sure,* movimiento 28; *Estoy segura,* movimiento 29; *But if I say "she might be 16", it's an idea*. 30; *It's my idea*, movimiento 31). El detalle de los patrones de realización lexicogramatical de esta coconstrucción en la clase S1 puede verse en la Tabla 2, Apéndice 4.1.2. A su vez, estos recursos realizan las funciones pedagógicas de ofrecer y solicitar uso de la L1, uso de la L2, acerca de la L2 o a través de la L2[46].

Los resultados de análisis de estos cuatro intercambios muestran un ciclo que se organizó en cuatro tramos para facilitar la comprensión de los significados que se construyen. Los tramos 1 y 2

[46] El detalle de las opciones de los subsistemas de las funciones pedagógicas (capítulo 2, Fundamentos teóricos, *Figuras 2.9 a 2.11*) realizadas en este ensamble puede consultarse en la Tabla 1 del Apéndice 4.1.2.

coinciden con intercambios completos (7 y 8 respectivamente), mientras que el tramo 3, el más largo y complejo, se corresponde con los intercambios 9 y 10 y se divide en tres pasos, para poder identificar detalladamente la construcción del lenguaje de la especulación. El primer paso coincide con el intercambio 9, en tanto en el intercambio 10 se distinguen los pasos 2 y 3. Este análisis evidencia la alta complejidad involucrada en el andamiaje de nuevos conceptos, de sus verbalizaciones y usos y de la mediación que implica el uso de metalenguaje en una lengua extranjera.

Los recursos de andamiaje involucrados en este nuevo ciclo de construcción y progresiva consolidación del *lenguaje de la especulación* consisten en la alternancia entre:

a. Una pregunta elemental (*How old…?*)

b. Tres preguntas polares (de procesos mentales: *agree* y dos veces *think*), que desagregan los conceptos y permiten orientar más explícitamente el diálogo.

c. La reiteración de la pregunta elemental (*How old…?*)

El **primer tramo** corresponde al intercambio 7, en el que se coconstruye el principal significado ideacional del cuadro. La función pedagógica de **transducción de la descripción del personaje representado** se realiza por una cláusula declarativa incompleta que ofrece oralmente la docente de clase (PC), al tiempo que la escribe en la pizarra *The painting shows…* (movimiento 2).

1	PC	Instead of the picture, we are going to say, “the painting”.
2	PC	The painting shows… *(Mientras habla, la profesora escribe en la pizarra)*
3	PC	Remember “shows”? *(la profesora escribe el verbo en un color distinto en la pizarra)*
4	PC	The painting shows…
5	Mario	… a woman
6	PC	Right!
7	PC	Come on! *(La profesor asiente con la cabeza mientras habla)*
8	Mario	The painting shows a woman.

La escritura en la pizarra busca colaborar con que los alumnos recuerden términos en L2 que ya han trabajado anteriormente, lo que se explicita en el verbo *remember* (movimiento 3). Esta cláusula relacional incompleta, *The painting shows…*, funciona como andamiaje, específicamente *by reducing degrees of freedom* (Bruner, 1978: 19), por dos razones. Por un lado, porque pone al alcance de los alumnos el inicio de la transducción (la ofrece); y por otro, porque al mismo tiempo, ese ofrecimiento de cláusula incompleta solicita que los alumnos la finalicen, lo que sucede en el movimiento 5, *a woman*. Este intercambio finaliza con la cláusula completa a cargo del mismo alumno: *The painting shows a woman*. (movimiento 8)

La cláusula incompleta es un recurso de andamiaje frecuente en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, tanto en forma escrita como oral. El ejemplo anterior, en el que se escribe en la pizarra el comienzo de una cláusula para que los estudiantes continúen, ilustra este punto con el concepto de Bruner (1978). En el caso Salta esto ocurre a menudo, en particular formando parte de un diálogo en el que se coconstruyen significados relevantes en el transcurso de la conversación de clase. A su vez, esta conversación avanza hacia otros significados que se van diversificando y resignificando, aspecto que requiere, para ser captado, del análisis desde los dos estratos de contenido del lenguaje: sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN pedagógica y tres sistemas del estrato lexicogramatical.

El **segundo tramo** es de tres movimientos (Foco, Solución, Evaluación o, en su versión tradicional, Iniciación, Respuesta, Evaluación) y coincide con el intercambio 8. Aquí la transducción pasa a dirigirse al terreno interpretativo y ya no al descriptivo. La profesora introduce el tema de la posible edad de la chica con una pregunta elemental: *How old is she?*, que obtiene la respuesta de un alumno: *About 25.* El intercambio se cierra con una cláusula completa que explicita lo elidido en la intervención del alumno: *She is about 25 years old* (movimiento 11). La explicitación de lo elidido, innecesaria en la conversación no pedagógica, es un recurso pedagógico frecuente en la clase de ILE, ya que opera como repaso de la estructura clausular básica completa. Esto es relevante no porque la estructura gramatical sea un objetivo en sí mismo, sino porque es la formalización de los recursos lingüísticos usados en este intercambio, que a su vez, va a dar lugar a futuros aprendizajes más complejos y a una mayor independencia en el uso de la oralidad. La aclaración es pertinente pues esta explicitación, que como señalamos previamente resultaría artificial e innecesaria en el uso de la lengua en el diálogo natural (Schleppegrell, 2013), tiene una función pedagógica en el contexto de instrucción de ILE. Otro argumento en contra del riesgo de que esta práctica genere la idea de que el discurso oral se realiza a través de enunciados con estructuras gramaticales 'completas' es el propio desarrollo de las clases en el caso Salta, donde el foco de atención no está nunca en la estructura gramatical por sí misma sino en la coconstrucción de significados. El diálogo en L2 parece pasar por etapas altamente artificiales en el camino a la construcción de la mayor naturalidad posible, donde la elipsis es constante. Por último, cabe agregar que este intercambio cobra significatividad en los dos siguientes, pues es la preparación del terreno para poder luego pasar al lenguaje de la especulación.

El **tercer tramo** consta de tres pasos en los que se construye el lenguaje de la especulación. El primer paso coincide con el intercambio 9. Los pasos dos y tres corresponden al intercambio 10.

En el **primer paso** del diálogo se construye el concepto y se ejemplifican algunas realizaciones posibles del lenguaje de la especulación. A partir de la pregunta sobre la edad posible de *La muchacha de la perla,* se explicita, en primer lugar, que la edad de la muchacha no es un dato objetivo del cuadro, por lo cual cada espectador puede aventurar una opinión diferente. La profesora insiste en que es un dato del que no podemos estar seguros.

12	PC	Do you agree with Mario? *(La profesora escribe en la pizarra)*
13	PC	Do you think she is about 25 years old?
14	PC	Do you think she is 24?
15	PC	María, how old is she?
16	María	Me mataste.
17	PC	Come on.
18	PC	Make a sentence.
19	María	She is 16.
20	PC	And we are not sure.
21	PC	We don't know.

Los tres primeros movimientos (12, 13 y 14) del intercambio 9 consisten en una pregunta polar de proceso mental cada uno, que desagregan la pregunta elemental del intercambio anterior: *How old is she?* (intercambio 8, movimiento 9) a la que se vuelve en el movimiento 15.

Al preguntar a otros alumnos si están de acuerdo con el estudiante que sostuvo una edad concreta de la muchacha de la perla (intercambio 12), la profesora confiere mayor sentido a la pregunta elemental del movimiento 15, pues el punto no es adivinar la edad de la muchacha de la perla, cosa poco relevante y que ni siquiera se conoce, sino comprender que se trata de un dato inferido y, por lo tanto, opinable. Por eso, al finalizar el intercambio se recalca por medio de dos cláusulas declarativas de polaridad negativa, la idea de que no hay certeza sobre la edad de la chica, pues es una información que no está dada explícitamente en la imagen: *And we are not sure* (movimiento 20), *We don't know* (movimiento 21).

El **segundo y tercer pasos** en la construcción del lenguaje de la especulación suceden en el intercambio 10. En el paso dos se introduce el verbo modalizador y se elabora el concepto (movimientos 22 a 27); en el paso tres se explica y reelabora el concepto (movimientos 28 a 35).

El **segundo** paso coincide con la primera parte del intercambio 10, que comienza con la formalización de los significados construidos en el intercambio anterior y marca un ascenso en la elaboración del concepto de que hay varias formas de verbalizar la especulación.

22	PC	So we can say: "She might be 16".
23	PC	Remember this "might"? *(PC escribe en la pizarra y usa colores para diferencias los tipos de palabras)*
24	Carmen	podría tener

25	PC	Yes.
26	PC	It is the language of speculation.
27	PC	Speculation is a transparent word.

El primer movimiento (22) es realizado por un complejo clausular que se presenta como cláusula verbal paratáctica introducida por medio de la conjunción "so". La parataxis plantea el significado que sigue como conclusión de lo conversado anteriormente, de ahí la idea de que es la formalización o decantación del paso uno de la construcción del lenguaje de la especulación. Aunque el proceso verbal está modalizado: *So we can say:* "*She might be 16*.", parecería que el verbo modal de posibilidad *can* les resulta familiar a los alumnos, pues la atención no está centrada en él y el significado de la cláusula fluye. El foco de interés de la locución en el uso del modalizador *might* como una realización posible del concepto que se está construyendo: la especulación. La profesora escribe *might* en la pizarra, pregunta a los alumnos si lo recuerdan y una alumna responde con la traducción -recurso frecuente en los alumnos de etapas iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera- que confirma que conoce el término (movimientos 23 y 24).

El segundo paso concluye con el punto más alto en la escala de elaboración de este tramo de clase, con el uso de metalenguaje para nombrar el concepto que se está elaborando. Ciertamente, la profesora usa un doble metalenguaje: el nuevo, *It is the language of speculation* (movimientos 26) y otro término ya conocido por los alumnos -pues se usa muy frecuentemente en esta clase- *transparent word* (movimiento 27). Se explica que la utilización de modalizadores es parte del lenguaje especulativo y luego la profesora dice que *speculation* es una palabra *transparente*[47]. Con esto remite a los alumnos a la primera lengua sin necesidad de usarla, es decir, de nombrar el concepto en español. El metalenguaje es un recurso clave de andamiaje que se usa en esta clase. El metalenguaje permite a la profesora explicar el concepto, ampliarlo y referirse a él en sucesivas oportunidades a través de su nombre. En esta clase, el metalenguaje no solo andamia, sino que cumple una función que, desde una perspectiva sociocultural, se denomina de **mediación**: *a mediating function*[48] *[that] can potentially transform learners' thinking as it also supports their ability to create meaning in an L2.* (Herazo, 2021:2) Como fue planteado en los fundamentos teóricos, la mediación es un tipo de ayuda particular que puede ofrecer el docente y la única que, en tanto herramienta semiótica, tiene implicancias teóricas en el aprendizaje de los estudiantes,

[47] El término *transparente* (Larrinaga, 2000) es una denominación más amigable para uso de los profesores de lengua del término técnico *cognado* para referirse a dos vocablos emparentados morfológicamente. La alternativa *transparente* fue propuesta por un profesor de Lengua Inglesa, Juan Andrés Larrinaga, y se usa a menudo en la enseñanza de segundas lenguas cuando hay dos términos que se dicen de maneras similares e identificables en ambas lenguas, con el mismo significado. Entre inglés y español sucede a menudo con lo términos de origen latino, como bien ejemplifican "speculation" y "especulación".

[48] "Mediation describes the process by which a person's relation to the material or symbolic world is not direct but facilitated by material or psychological tools such as language" (Herazo, 2021:2 lo refiere a Kozulin, 2018).

pues los estudiantes no solo aprenden a usar la lengua sino que aprenden a teorizar sobre su funcionamiento. En ese sentido, el concepto de mediación se retoma en las clases de profesor remoto (PR) y profesor de clase (PC), en las que aparecen otros tipos de ayudas relacionadas con las distintas formas de intermediación del PC entre el PR y los estudiantes.

Las variaciones de la complejidad del diálogo de clase se denominan **oscilaciones de los significados verbales**. Cuando incrementan la complejidad, se consideran oscilaciones ascendentes. Este es el caso de las variaciones en la complejidad del diálogo de clase que fueron referidas anteriormente como *ascensos*. Estas variaciones suceden durante trayectos del diálogo en los cuales la profesora va generando oportunidades de comprender y/o usar el inglés oral en ensambles multimodales. El detalle de la edad exacta de la muchacha no es un significado que se imponga al espectador más allá del concepto general "joven". La juventud se infiere al mirar el cuadro, pero cuán joven -de qué edad- no es un significado que se imponga al espectador, como puede ser la intensidad de la mirada o la belleza del rostro. Evidentemente, se trata de un rostro joven pero no nos detenemos en cuán joven. Sin embargo, la docente toma este detalle como si encontrara el extremo del hilo en una madeja y tirara de él para construir el concepto de modalidad y desplegar una serie de significados que, como dice el nombre que hemos dado a este tipo de ensamble, amplía los significados del cuadro. Por eso se dice aquí que, en este fragmento del caso Salta, los ensambles son de expansión: esto implica que los significados construidos verbalmente expanden los significados instanciados en el modo semiótico visual.

Como fue señalado previamente, al preguntar a los alumnos si recuerdan la palabra *might,* la profesora está recuperando significados vistos anteriormente en el curso (movimientos 23 y 24). Sin embargo, la docente no se queda satisfecha con esta respuesta, tal vez porque sabe que captar la complejidad del significado de la modalidad no se limita a recordar una palabra en L2 y su traducción a la L1. La reelaboración del concepto en el tercer paso muestra cómo estas **oscilaciones** de complejidad permiten asegurarse de que no quede ningún estudiante sin comprender[49].

El **tercer** paso desagrega el significado complejo *She might be 16* en dos ciclos en los que la profesora expande significados a través del contraste ofrecido por dos ejemplos hipotéticos y sus consecuencias.

28	PC	If I say "she is 16", I am sure.
29	PC	Estoy segura.

[49] Es importante recordar que el tipo de diálogo que la profesora establece con los estudiantes está condicionado, entre otros factores, por el nivel inicial de inglés de los estudiantes; a pesar de que están en 5º año y que son adultos.

El primer ejemplo se ofrece en el movimiento 28 a través de un complejo clausular hipotáctico condicional. La condición se realiza por medio de una cláusula verbal en donde la locución es la cláusula relacional atributiva *She is 16*. La cláusula independiente o consecuencia de la hipotáctica consiste en la explicitación del significado de la locución: *I am sure*. Enseguida la docente recurre al español para traducir solo esta idea: *Estoy segura* (movimiento 29). Toda la clase transcurre en inglés y únicamente en este momento la profesora usa la L1, pues de ese modo se asegura de que todos los alumnos la comprendan y se integren a la conversación. Podríamos decir que este es el punto más bajo de las oscilaciones de significados que se recorren en el andamiaje del lenguaje de la especulación.

El segundo ejemplo es el movimiento 30 y se introduce por contraste con el primero. Se trata de una cláusula análoga y de estructura paralela a la del movimiento 28, solo que esta vez la elaboración se centra en la expresión modalizada por contraste con la expresión de certeza: *But if I say "she might be 16", it's an idea.*

30	PC	But if I say "she might be 16", it's an idea.
31	PC	It's my idea.
32	PC	Mario's is different.
33	PC	He says she might be 25.
34	PC	Do you see the difference?
35	Als	Yes.

El contraste se introduce a través de la conjunción adversativa "pero" que une a todo el complejo clausular de los intercambios 8 a 10. En este ejemplo, la prótasis de la cláusula hipotáctica que lo realiza también consiste en una cláusula verbal cuya locución es, sin embargo, *she might be* -y no *she is*.

Asimismo, mientras que en el primer ejemplo se habla de los significados de "*she is*" en cuanto a su grado de certeza, en este segundo caso se ejemplifica la posibilidad de la expresión "*she might be*" a través de un significado más tangible e inmediato para los alumnos: se nombra a los participantes de la clase que son los emisores de las opiniones: la profesora, algunos alumnos: la edad que tiene la muchacha es distinta para un alumno, para otro, para la docente. De esa forma, se personaliza la valoración y la comprensión del lenguaje de la especulación agrega un paso más de claridad (ver resumen de realizaciones lexicogramaticales de esta sección en Tabla 2, Apéndice 4.1.2).

Por último, es interesante notar que la profesora está trabajando con el concepto de oposiciones semánticas de las redes sistémicas de, por ejemplo, POLARIDAD y MODALIDAD, pues contrasta el significado de *La muchacha tiene 16 años* con el de *La muchacha podría tener 16 años*, de forma

de ver el significado de lo dicho también en lo no dicho. Entonces, la profesora no solo aclara el significado, sino que avanza en la aclaración, contrastándolo con lo que no quiere decir cada una de las opciones y, así, incrementa, no solo la claridad sino, sobre todo, las posibilidades de significar.

En conclusión, en el fragmento seleccionado confirmamos que el diálogo de clase va describiendo **oscilaciones** de complejidad y simplificación en ese movimiento. En el primer paso, la profesora parte de una cláusula interrogativa elemental y reformula la pregunta en una interrogativa polar. Un segundo paso es la explicitación del concepto a elaborar por medio de cláusulas hipotácticas, que le permiten avanzar con mayor seguridad de ser comprendida por todos los alumnos; en un tercer paso la profesora recurre al español para que no queden dudas de que todos los estudiantes -los que asisten siempre, los que falta mucho, los que tienen una base más frágil de conocimientos de inglés y los que recuerdan algo- se unan en este punto de mayor simplificación.

La especulación y la inferencia son elaboraciones interpretativas que la profesora propone en varios ensambles: qué podría estar sucediendo con algún aspecto opinable del cuadro o qué podríamos inferir a partir de algún detalle de la pintura. Ambas elaboraciones se construyen con recursos específicamente interpersonales, ya sea que los consideremos desde el subsistema de COMPROMISO del sistema discursivo semántico de VALORACIÓN, en términos de cuán monoglósico o heteroglósica es una afirmación, o que los miremos desde los sistemas lexicogramaticales de MODO y MODALIDAD de la cláusula. Esto implica que se está haciendo algo más que describir participantes, procesos y circunstancias, y se ingresa deliberadamente en el campo de la intersubjetividad. En este ámbito todos los alumnos pueden tener algo para decir, sin limitarse a quién sabe cuáles son las palabras en inglés para los vocablos del español *turbante*, *caravana, aro* o *perla*, sino enunciando qué les parece a los distintos interlocutores algún aspecto del cuadro. Estas son oportunidades de significar oralmente en inglés que, si bien ocurren poco en este fragmento, comienzan a aparecer con más frecuencia a lo largo de la unidad curricular.

El ensamble del diálogo con el modo visual es clave para hacer evidentes a los alumnos los significados del lenguaje de la especulación. La claridad que confiere el modo visual al significado verbal les permite a los interlocutores construir una base común de transducciones descriptivas que expanden los recursos lingüísticos de estos estudiantes de nivel inicial de inglés: todos ven a la chica que mira al espectador, que usa un turbante, que es joven, que usa un aro con una perla. A partir de estos significados transducidos descriptivamente, la profesora se propone avanzar en la construcción de significados verbales que expanden los significados instanciados visualmente hacia recursos lingüísticos que permiten dar opiniones, valorar e interpretar. En este **ensamble**

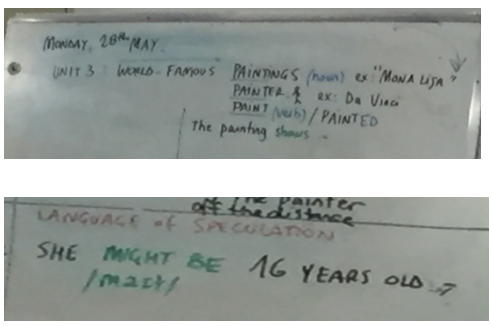
multimodal de expansión los significados instanciados en el modo visual se expanden al ser transducidos en el modo verbal oral. Por último, las **oscilaciones** o variaciones de la complejidad del diálogo de clase son un procedimiento clave para avanzar en la expansión de recursos lingüísticos. Como fuera adelantado, estas oscilaciones tienen su punto más alto en el uso de metalenguaje, donde ocurre la mediación semiótica, y su punto más bajo en el uso del español. La oportunidad se produce en la propia oscilación, de modo que la función mediadora del metalenguaje se ponga al alcance de todos los alumnos.

4.1.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito

El modo escrito, que en esta clase aparece solo en la pizarra, cumple un rol específico en la construcción de significados que tiene lugar en los ensambles multimodales, como apoyo de la construcción de significados verbales orales. Este concepto de apoyo se debe justamente a que los significados construidos en la pizarra se ofrecen y permanecen a la vista de los alumnos con el propósito de reforzar la comprensión de la L2 y sobre todo de recordar las explicaciones ofrecidas y los significados construidos oportunamente. Por ejemplo, cuando la profesora escribe *She might be 16 years old* en la pizarra, cambia el color del marcador para resaltar el verbo modal y el predicador, y pregunta: *Remember this "might"?*, a lo cual los estudiantes asienten. En otros momentos de la clase la profesora señala la pizarra cuando los estudiantes necesitan recurrir a algunos de los términos escritos en verde para expresar sus ideas, lo que evidencia la apoyatura de la escritura realizada en clase, ensamblada a la oralidad y al modo visual.

Durante el fragmento analizado, la profesora usa tres veces la pizarra que, como se describió anteriormente entre los elementos del paisaje semiótico de esta clase, consiste en una pizarra portátil, relativamente pequeña. Al comienzo del intercambio 7 en la pizarra está escrita la fecha del día y el título de la unidad: *World Famous Paintings* y la profesora ha dividido la pizarra en cuatro. En el cuadrante superior derecho se leen ciertas palabras clave de la unidad (*Painting, Painter, Paint*; ver *Figura 4.6*).

La *Figura 4.6* muestra los tres elementos escritos en la pizarra durante este fragmento de clase:



Do you agree with M?

The painting shows

Language of speculation

She might be 16 years old.
/mait/

Figura 4.6 - Escritura en pizarra durante intercambios y a 10 4

Vemos que los tres elementos elegidos para registrar en la pizarra son fundamentales en la construcción de los ensambles y para sostener el desarrollo de la conversación. En primer lugar, la profesora escribe la cláusula incompleta que sirve como pieza inicial para la descripción de cualquiera de los cuadros, al decirlo: *The painting shows…* (movimientos 2, 4) *(Tabla 4.4).*

		The painting	*shows*	…
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	
(iii)		Tema	Rema	

Tabla 4.4 – Análisis lexicogramatical de la cláusula incompleta

En segundo lugar, cuando la profesora introduce el concepto metalingüístico escribe el grupo nominal en la pizarra mientras lo dice: *language of speculation* (movimiento 26) (*tabla 4.5*).

Sustantivo Núcleo	Posmodificadores: Frase preposicional	
	Preposición	Grupo nominal
language	*of*	*speculation*

Tabla 4.5 – Análisis lexicogramatical del grupo nominal

La denominación *lenguaje de la especulación* muestra rasgos de tecnicalidad propios de un término abstracto que nombra una categoría teórica. El núcleo del grupo nominal es un sustantivo abstracto y el sustantivo de la frase preposicional que lo califica es una nominalización. Esta es una construcción típica del lenguaje / concepto científico: grupos nominales que incluyen modificadores y nominalizaciones. Es por esto que se puede afirmar que este grupo nominal está introduciendo un concepto abstracto, que puede usarse como mediación usada para teorizar el acto de significar.

Por último, la profesora escribe en la pizarra una de las realizaciones lexicogramaticales de este lenguaje de la especulación, una vez más, en el momento en que lo produce en la conversación (movimientos 22, 30, 36) (*Tabla 4.6*).

	"She	*might*	*be*	*16."*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito	Residuo	
(ii)	Portador		Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)	Tema	Rema		

Tabla 4.6 – Análisis lexicogramatical de la cláusula especulativa

Un elemento interesante que incorpora la profesora en el modo verbal escrito es la escritura fonética, que da cuenta del lugar que tiene este aspecto de la oralidad en una lengua extranjera. Cuando la profesora escribe /mait/, está asumiendo que la pronunciación de esta palabra puede plantear dudas en los alumnos. Con la escritura fonética de este término emerge otra dimensión de

la dificultad de la oralidad en lengua extranjera que, naturalmente, se presenta en varias oportunidades en la unidad.

En conclusión, el modo semiótico verbal escrito registrado en el medio semiótico pizarra cumple la función de puntualizar cuáles son los recursos lingüísticos claves ofrecidos en la transducción del modo visual, ayuda a hacer más claro el diálogo y a hacer recuperables los recursos lingüísticos coconstruidos en la lengua extranjera.

4.1.5 Análisis del ensamble multimodal

El estudio de los ensambles consiste en relacionar los modos involucrados según la especificidad de significado instanciado (***asignación*** *o commitment*). Para este estudio se organizan metafuncionalmente los significados instanciados en cada modo. Al analizar la especificidad del significado instanciado por la imagen y ponerlo en relación con los significados transducidos verbalmente en el diálogo de clase, se constata que el modo verbal oral agrega al ensamble significados específicos que no son prominentes en el modo visual. En cuanto al modo escrito, podría sugerirse que se ensambla con la oralidad, ya sea en una ayuda para recordar lo aprendido anteriormente o para recordarlo en el futuro. Al mismo tiempo, el ensamble del modo escrito con el oral actúa como jerarquización de los significados clave para articular la tarea que propone la unidad curricular, que es producir una reseña oral de una obra pictórica a elección de los alumnos que incluya descripción, valoración e interpretación (o especulación).

En consecuencia, la **asignación** (*commitment)* o grado de especificidad de los significados instanciados en el modo verbal oral, que son transducciones del modo visual, es mayor que el grado de especificidad de significados instanciados en la imagen. La *Tabla 4.7* muestra los significados instanciados en los tres modos semióticos, metafuncionalmente organizados: primero los significados ideacionales, luego los interpersonales y por último los textuales. Las dos columnas de la izquierda clasifican el modo visual del cuadro *La muchacha de la perla* (*Figura 4.5*), tal como se presentaron previamente en la *Tabla 4.2.* La segunda columna -subdividida en tres- muestra el análisis de una selección de las cláusulas claves del modo verbal oral. La tercera columna muestra, en este caso, las tres ocurrencias del modo escrito del fragmento.

El concepto de **asignación** (*commitment),* presentado en los fundamentos teóricos, permite poner en relación los modos que componen un ensamble multimodal -o intermodal, como lo llaman Painter et al. (2013)- de forma de ganar mayor comprensión del trabajo semiótico que realiza cada modo en la construcción de significados del ensamble.

Figura 4.5 – The Girl with a Pearl Earring (1665)

	Significado visual potencial	Significado visual realizado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical			Significados verbales escritos instanciados – estrato lexicogramatical		
		(REPRESENTACIONALES)	Sistema de TRANSITIVIDAD		**Procesos**			**Procesos**	
IDEACIONALES	Proceso	Simbólico sugestivo: Participante único (Portador)		*1.The painting*	*shows*	*a woman.*	*1.The painting*	*shows*	…
	Portador	La muchacha		Identificado	Pr: relacional: identificativo: intensive	Identificador	Identificado	Pr: relacional: identificativo: intensive	
	Atributos	Físicos: el turbante, la caravana de la perla		*2.She*	*is*	*about 25 y.o.*	*2. The language of speculation* Grupo nominal:		
		¿Anímicos: el gesto, la mirada, la belleza?		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo	Sustantivo núcleo	Frase preposicional postmodificadora	
				3.She	*might be*	*16.*	*3.She*	*might be*	*16.*
	Circunstancias	No hay: fondo negro parejo		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo	Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
INTERPERSONALES	(INTERACTIVOS)								
	Focalización	Contacto	Sistemas de MODO y MODALIDAD	Estructura de Modo		Residuo			
				Sujeto	Finito	Complemento	Sujeto	Finito	Complemento
	Distancia Social	Personal		*1.The painting*	*shows*	*a woman.*	*1.The painting*	*shows*	…
					+Predicador			+Predicador	
	Actitud	Subjetiva: igualdad		*2.She*	*is*	*about 25 y.o.*	*2. The language of speculation*		
					+Predicador				
	Pathos	Involucramiento empático		*3.She*	*might*	Predicador: *be*	*3.She*	*might*	Predicador: *be*
						Complemento: 16			Complemento: 16
	(COMPOSICIONALES)		Sistema TEMA	Tema	Rema				
TEXTUALES	Valor informacional	Centro (figura única: muchacha)		*1.The painting*	*shows a woman.*		*1.The painting*		*Shows …*
	Prominencia	Máxima		*2.She*	*is about 25 y.o.*				
	Enmarcación	Máxima conexión (fondo negro y marco del cuadro)		*3.She*	*might be 16.*		*3. She*		*might be 16.*

Tabla 4.7 – Ensambles multimodales de realce según commitment - Intercambios 7 a 10

Como se vio durante el análisis de todos los modos por separado, la transducción verbal descriptiva de los significados visuales nos permitiría hablar de un ensamble que mantiene en forma equivalente el grado de especificidad entre los modos. En esta clase, sin embargo, se amplían los significados ofrecidos por la transducción descriptiva para ingresar en el terreno de la transducción interpretativa o valorativa, es decir, en la inferencia, la especulación, la opinión. Esto se sintetiza en el ejemplo 3: *She might be 16* (tomado para los modos verbal oral y verbal escrito) y se formaliza en el metalenguaje presente en el grupo nominal *the language of speculation*. Eso significa que el modo verbal oral ingresa en un campo de significados de mayor grado de especificidad que el que instancia la imagen. Se amplían los significados instanciados en la imagen al transducirlos verbalmente. Por eso el ensamble es de expansión, como hemos visto.

4.1.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones primera clase Salta

El análisis realizado permite responder la pregunta general planteada en esta investigación, ya que permite comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en clase de ILE que emergen de los ensambles multimodales del fragmento de la clase Salta 1 con profesor de clase únicamente.

En el análisis de los significados instanciados por cada modo semiótico en términos de *asignación* (*commitment)* (*Tabla 4.7*) se verifica un mayor grado de especificidad de los significados verbales con respecto a los significados ofrecidos por la imagen. En consecuencia, podemos decir que los cuatro intercambios seleccionados para el análisis detallado constituyen **ensambles multimodales de expansión**, según la definición ofrecida en este trabajo. Este sería un primer elemento que permitiría proponer que los ensambles multimodales de expansión generan oportunidades de **ampliar** los recursos verbales orales de los alumnos. Sin embargo, el hecho de que se use la L2 en formas variadas y de mayor especificidad de significado en relación con el modo visual, no es suficiente para que una clase ofrezca un mayor potencial de oportunidades de aprendizaje, pues la especificidad de significados verbales no alcanza para concluir que efectivamente se estén generando oportunidades para que un grupo de estudiantes en particular pueda aprender. Para que eso suceda, los aprendizajes ofrecidos deben ser adecuados a los conocimientos previos de los alumnos, de forma tal que, con los recursos para significar que los alumnos manejan puedan incorporar los nuevos conocimientos ofrecidos sin que estos resulten excesivos para integrar o ya se cuenten entre lo que los estudiantes ya saben y por lo tanto no tienen nada que aprender. Si hay demasiada diferencia o distancia entre lo que una persona sabe y el nuevo conocimiento, el aprendiz difícilmente puede alcanzar ese saber, incluso con ayuda. Mucho menos podría hacerlo por sí solo y en un tiempo acotado. Para que ese aprendizaje sea accesible, con su debido esfuerzo,

la distancia que lo separa del aprendiz debe estar dentro de su zona de desarrollo próximo: ni tan lejos como para ser inaccesible ni tan cerca para carecer de motivación.

La metáfora del aprendizaje como distancia entre el aprendiz y el conocimiento necesita explicitarse. Una distancia excesiva entre un aprendiz puede darse, por ejemplo, cuando el aprendiz no tiene los saberes o las experiencias previas para poder realizar una tarea. Más específicamente aún, la reseña que los estudiantes del caso Salta van a leer -deconstruir, coconstruir y construir en forma independiente- requiere que puedan matizar sus afirmaciones con modalizadores y que puedan distinguir una afirmación rotunda (*bare assertion*, White, 2010) de una inferencia, una opinión o una interpretación. Esta tarea es mucho más ardua para los estudiantes que no tienen experiencias previas de escrituras con requisitos similares en su L1. Para algunos de los estudiantes, esta falta de experiencia previa en L1 se transforma en una barrera que no puede sortearse en la clase de L2, considerando los tiempos y los contextos institucionales. Otro tipo de elementos que distancia a los aprendices de la realización de las tareas son obstáculos de tipo motivacional: el aprendiz no tiene propósitos personales para la tarea a realizar.

En esta clase hay excelentes oportunidades de aprendizaje porque el conocimiento se acerca al alumno, pero no se simplifica: se lo aleja luego y se lo teoriza, de modo que la tarea docente realiza una oscilación, de mayor a menor dificultad de significados ofrecidos y solicitados. Captar y describir esas oscilaciones es una forma de captar, en términos lingüísticos, la tarea de andamiar los aprendizajes de los estudiantes y generar así oportunidades para que ellos usen la L2 oral.

Por otra parte, no es menor advertir que el metalenguaje ofrecido por la docente, punto de mayor complejidad de la oscilación descrita, no es un simple apoyo que andamia. Como vimos en conceptos de Herazo (2021), el metalenguaje es conocimiento conceptual que se transforma en herramienta simbólica o material para actuar sobre la realidad. En este caso, el uso del inglés oral es una oportunidad real en esta clase porque, además de modelar la lengua de forma contextualizada y con temáticas relevantes, se enseña a pensar la lengua, a comprenderla y a usarla con comprensión propia de las tareas que se están llevando a cabo. El concepto de lenguaje de la especulación implica en sí mismo que una de las funciones del lenguaje es ofrecernos recursos para poder interpretar e hipotetizar. La mediación es conceptual y trasciende lo que es una intermediación facilitadora del uso de la L2. Una asistencia facilitadora consiste en una ayuda específica para resolver una tarea o un tipo de tareas mediante ayudas no necesariamente conceptuales como, por ejemplo, el ayudar a los estudiantes a completar una cláusula ofreciendo la cláusula incompleta. En general con una entonación ascendente se indica que la cláusula está inconclusa y se invita a completarla. Como vimos, el metalenguaje implica un nivel teórico de

reflexión sobre el lenguaje -L2, L1 o cualquier lengua- e incluso una toma de conciencia de un aspecto de la comunicación humana para la cual el lenguaje ha debido adaptarse funcionalmente.

Se ha mostrado entonces que, no hay una relación de correspondencia lineal entre los tipos de ensambles multimodales y las oportunidades de aprendizaje pues, para que los ensambles multimodales generen oportunidades de aprendizaje de la oralidad en ILE, es necesario que formen parte de un diseño pedagógico dirigido a lograr estos aprendizajes. Se ha visto que el trabajo semiótico del modo verbal oral es el eje del ensamble en la generación de oportunidades de aprendizaje de la oralidad.

4.2 Caso Salta: segunda parte

Este fragmento ha sido escogido para el análisis detallado pues corresponde a la única clase de la unidad en la que participa la profesora remota (PR).[50] Dentro de la misma, y de acuerdo con el criterio de selección del corpus, se escoge un pasaje en el que el diálogo entre alumnos y docente involucra una imagen fija desplegada en el aula. El análisis muestra que estos ensambles multimodales analizados en el fragmento de clase con PR y PC son todos de expansión, pues los significados verbales instanciados ofrecen mayor especificidad que los significados visuales instanciados que se transducen.

4.2.1 Estructura de la clase y paisaje semiótico

En cuanto al desarrollo de la unidad curricular, esta es la última clase de la construcción del campo, primera etapa del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía de géneros (Boccia et al., 2013, 2019; Derewianka y Jones, 2016; Rose y Martin, 2012; Herazo, 2016). Recordemos que el género desplegado en esta clase es la reseña de un cuadro, con sus etapas de Características formales ^ Descripción ^ Evaluación. A su vez, en esa última la clase de las cuatro dedicadas a la construcción del campo se identificaron cinco segmentos:

1. Alumnos y profesora de clase (PC) informan a la profesora remota (PR) de lo que hicieron durante la semana. Se introduce el tema de la unidad, *World Famous Paintings*. Este segmento transcurre sin imágenes visuales.

2. La PR pregunta a los alumnos si han visitado museos o galerías de arte. A quienes responden afirmativamente, les pregunta a qué lugar fueron y qué vieron. Tampoco en esta subetapa se incluyen imágenes visuales.

[50] Debido a conflictos gremiales en curso durante el período de filmación, de cuatro clases con profesor remoto que estaban planificadas para esta unidad, solo pudo tener lugar esta. Del mismo modo, una unidad que estaba pensada para un entorno de 15 a 20 clases debió replanificarse varias veces para las 7 clases que finalmente quedaron disponibles.

3. Una conversación espontánea sobre pintores uruguayos que se deriva luego hacia el candombe pues es la temática de uno de ellos (Rafael Barradas). Este segmento transcurre sin imágenes visuales.
4. La profesora remota anuncia que en esa clase verán algunas pinturas y procede a mostrarles *Fruit bowl* de Paul Cézanne (1879 - 1880), *Self-portait*, de van Gogh (1888) y *Fields of flowers,* también de Vincent van Gogh (1879-1880).
5. La profesora de clase propone una actividad de comprensión auditiva. Se trata de una conversación entre tres personas sobre *Las Meninas* en una galería de arte. En esta audición los interlocutores intercambian información sobre los personajes del cuadro de Velázquez. A partir de esta audición, en el diálogo de clase entre la profesora y los alumnos, se agregan detalles a la descripción del cuadro realizada anteriormente.

El fragmento seleccionado para el análisis detallado corresponde al cuarto segmento, que consta de 23 intercambios de los cuales se analizan cinco: del 19 al 23. Los intercambios analizados son aquellos en los que tiene lugar un ensamble de los tres modos semióticos estudiados en esta tesis. El análisis de este fragmento permite responder a la pregunta de investigación sobre las oportunidades de aprendizaje de los ensambles multimodales en clases compartidas por profesor presencial (PC) y profesor remoto (PR).

En relación con las tres pinturas, la conversación se dirige primero a identificar el tipo de pintura, en segundo lugar, se da una somera descripción de la imagen y por último se intenta esbozar una opinión sobre cada obra. Esta opinión tiende a desplazarse desde valoraciones personales (dentro de las áreas de significación afectiva, correspondientes al sistema discursivo semántico de VALORACIÓN, Actitud: Afecto), por ejemplo, si un cuadro provoca alegría o tristeza, hacia valoraciones referidas a la obra en sí. Entre estas últimas, por ejemplo, se pone en relación la paleta de colores de una obra pictórica con sentimientos o sensaciones en los espectadores, o se exploran distintas valoraciones que oscilan entre afectivas y de apreciación de objetos.

En cuanto al paisaje semiótico, la sala de clases es la misma para todo el caso Salta (*Figuras 4.1, 4.2 y 4.3*), con la salvedad de que el equipo de videoconferencia se encuentra abierto y es esa la pantalla en la que se muestra la profesora remota (*Figura 4.7*) y sus presentaciones de power point (*Figura 4.8*). No hay otras imágenes proyectadas o desplegadas durante esta clase.

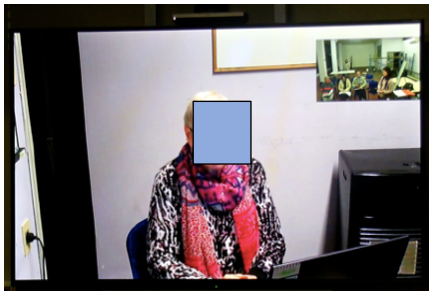


Figura 4.7 - Pantalla de videoconferencia con profesora remota

En este fragmento se muestran tres cuadros: *Fruit Bowl* de Paul Cézanne (1879 – 1880), *Self-portait* de Vincent van Gogh (1887) y *Flowering Garden*, también de van Gogh (1888). En los tres casos, los cuadros forman parte de una presentación de power point que comparte la profesora remota. Durante los cuatro intercambios seleccionados, la mayor superficie de la pantalla de videoconferencias es ocupada por las diapositivas de la presentación de la profesora remota y su rostro, el cual está siempre presente y ocupa el espacio superior de la pantalla, como muestra la *Figura 4.2.2*. Este complejo visual – verbal se analiza a continuación. En primer lugar, se estudia cada modo por separado y luego el ensamble de los tres modos.

Figura 4.8- Pantalla de videoconferencia con presentación y profesora remota

4.2.2 Análisis del modo semiótico visual

Como fue apuntado anteriormente, esta clase es la cuarta dentro de la etapa del ciclo pedagógico denominada Construcción del campo. En las tres primeras clases el centro de atención fueron las transducciones descriptivas. En esta clase se privilegian dos tipos de informaciones. Por un lado, se repasan y amplían las clasificaciones de los tipos o géneros de pinturas (retrato, autorretrato, paisaje rural o urbano, naturaleza muerta); por otra parte, el trabajo se focaliza en las transducciones interpretativas. Las descripciones verbales, si aparecen, solo dan cuenta de lo que predomina en la imagen. Asimismo, la imagen de la obra pictórica que se transduce se encuentra proyectada en la pantalla de videoconferencias y está insertada en una diapositiva de power point -siempre acompañada por texto escrito-. Por último, sobre la imagen de la presentación de power point hay una pantalla menor en la que se ve a la profesora remota interactuando con los alumnos en forma sincrónica (*Figura 4.7*).

La ubicación de estudiantes y PC es la misma que la de la *Figura 4.1*. La PR aparece a través de un medio semiótico: la pantalla de video conferencia. Su interacción es auditiva y sólo parcialmente visual, pues hay sectores del salón que ella no puede ver y pequeños sonidos y movimientos que tampoco puede percibir a través de la pantalla. Su voz se escucha perfectamente y ella interactúa con los alumnos y con la PC con bastante naturalidad, teniendo en cuenta que su presencia es virtual. En cuanto al lenguaje corporal y la expresión facial, si bien esta docente parece ser consciente de la importancia de los aspectos multimodales del diálogo pedagógico, la interacción está naturalmente limitada, como surge del análisis y se aborda específicamente en la discusión.

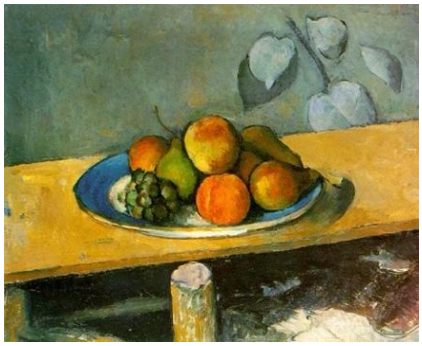


Figura 4.9 - Fruit Bowl –
Paul Cézanne (1879 - 1880)

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptuales	Analítico: Participante: Portador inanimado y Atributos Posesivos
Portador	Las frutas
Atributos	colores, formas
Circunstancias	Una mesa sobre la que se apoya el bol; una pared al fondo; una rama (¿condimento u ornamento?)
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa
Distancia Social	No corresponde
Actitud	No corresponde
Pathos	Involucramiento: dibujo y color naturalistas
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Centro
Prominencia	Máxima
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 4.8 – Significados visuales instanciados en "Fruit Bowl", Cézanne (1879-1880)

El primer cuadro al que se hace referencia en este fragmento es una naturaleza muerta de Paul Cézanne (1879 – 1880) titulada *Fruit Bowl* (*Figura 4.9*). Desde el punto de vista ideacional, el cuadro tiene una estructura conceptual analítica, definida en términos de la estructura todo – parte o, en este caso, contenedor – contenido. Este tipo de estructuras no tienen vectores ni composición simétrica, y supuestamente se orientan a identificar al participante Portador -en este caso, las frutas. A su vez, cada fruta es un proceso analítico incrustado, sin vectores, pero Portador de colores y tonalidades que transforman a estos objetos cotidianos en un descubrimiento. En cuanto a los significados interactivos, si bien la obra carece de figuras humanas, la Focalización ubica al espectador en posición de observar lo que se ofrece a su contemplación y logra concitar su involucramiento debido al Pathos naturalista del dibujo y al uso del color, que será destacado por

la PR a la hora de preguntar por este cuadro. Composicionalmente se aprecia una Valor Informacional centro – margen, donde la imagen del bol de frutas tiene máxima -y casi única- prominencia. La *Tabla 4.8* esquematiza estos significados.

El segundo cuadro ofrecido durante los intercambios seleccionados es el *Autorretrato* de van Gogh de 1887 (*Figura 4.10).* Desde el punto de vista ideacional, se trata de un cuadro de estructura conceptual Simbólica sugestiva, en donde el único personaje representado, el Portador, se destaca por la expresividad de su mirada. Esta mirada trasmite un estado de ánimo que irradia tristeza y dolor a todo el cuadro y vuelve irrelevantes otros detalles, tales como la barba o la vestimenta. La tristeza se transforma en la atmósfera del cuadro.

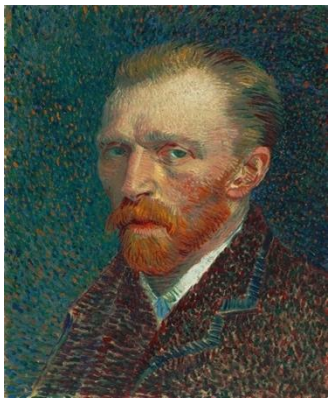


Figura 4.10 – "Self-portrait" – V. van Gogh (1887)

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Simbólicos	Simbólico sugestivo: Participante único (Portador)
Portador	El artista
Atributos	Físicos: el cabello, el bigote y la barba
	Anímicos: la mirada
Circunstancias	No hay: fondo de diseño único en tonos oscuros
INTERACTIVOS	
Focalización	Contacto
Distancia Social	Personal
Actitud	Subjetiva: igualdad
Pathos	Involucramiento empático
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Centro (figura única: el hombre)
Prominencia	Máxima
Enmarcación	Máxima conexión (fondo constante y marco del cuadro)

Tabla 4.9 – Significados visuales instanciados en "Fruit Bowl", Cézanne (1879-1880)

El colorido del fondo es un mero tapiz en el que no se distingue ningún objeto o lugar. El personaje queda así situado en una dimensión subjetiva de la realidad, mientras que el mundo exterior queda relegado a una especie de irrealidad o simplemente a la inexistencia. De manera similar a lo que mostraba *La muchacha de la Perla*, el significado del proceso simbólico sugestivo proviene del Portador y no de la experiencia contemplativa del observador. La *Tabla 4.9* resume estos significados.

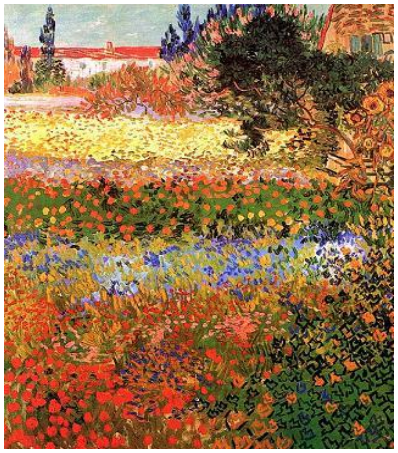


Figura 4.11 - Field of flowers (1888)- Vincent van Gogh

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptuales	Analítico espacialmente estructurado
Portador	El jardín
Atributos	La variedad de flores, los arbustos, la casa, el lago, el cielo
Circunstancias	No corresponde: el Portador es el lugar y no hay ni acciones ni figuras humanas
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa
Distancia Social	Impersonal
Actitud	Objetiva: hacia el conocimiento
Pathos	Involucramiento empático: dibujo impresionista y colores entre naturalistas y medianamente saturados
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Inferior - superior
Prominencia	Media
Enmarcación	Máxima desconexión

Tabla 4.10 – Significados visuales instanciados en "Fields of Flowers", Cézanne (1887)

El tercer cuadro es *Field of Flowers*, de van Gogh (1888) (*Figura 4.11*). Ideacionalmente, se trata de una imagen conceptual de proceso analítico estructurado espacialmente, ya que el paisaje -el todo- es un único Portador y todas las flores, los árboles e incluso la pared de la casa sobre la derecha -las partes- son Atributos Posesivos de ese paisaje. Si bien el *Campo de flores* del título está contextualizado con respecto a la casa, también se vislumbra la imagen de un lago hacia el fondo y se ve el cielo.

En cuanto a los significados interactivos, la Focalización es Observa y la Distancia Social es impersonal, ya que lo que se observa es el paisaje que ocupa todo el cuadro, por lo que la actitud es objetiva y se orienta hacia el conocimiento del lugar. Por último, el análisis composicional muestra que el valor informacional divide a la imagen en segmento superior e inferior. En este último se encuentran las flores pintadas de mayor tamaño y detalle, mientras que hacia la parte superior la distancia difumina los detalles. Por eso mismo, la prominencia está en la parte inferior. El cuadro está enmarcado en la parte superior por el cielo y tal vez la casa hacia la derecha. La *Tabla 4.10* esquematiza los significados descritos en el análisis de este cuadro.

4.2.3 Análisis del modo semiótico verbal oral

El fragmento analizado en esta clase consta de 4 intercambios, en los cuales se transducen los significados de los tres cuadros analizados en el apartado anterior. En esta oportunidad la *Tabla 4.11* presenta el análisis de los intercambios seleccionados según la matriz elaborada en esta investigación basada para estudiar el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN PEDAGÓGICA. En este caso se agrega una columna a la tabla -entre Fases de aprendizaje y Roles- que es la

Intermediación. Esta columna muestra cuáles son los movimientos en que la profesora de clase (PC) intermedia entre la profesora remota (PR) y los estudiantes.

1.Movimientos	2.Fases de la actividad de aprendizaje		Intermediación	3. Roles	4.Participantes	5. Modo oral (diálogo de clase)	6.Funciones pedagógicas		7. Modo visual	8. Modo verbal escrito
	Intercambios	Fases					Lengua	Realización		
1	19	Preparación		C1	PR	I find this painting very realistic. (*Fruit Bowl on ppt*)		Ofrecer - Transducir - interpretar		
2		Foco		C1d	PR	Do you think it is realistic?		Solicitar - transducir - interpretar		
3		Seguimiento	x	C1	PC	That's a transparent word.		Ofrecer - metalenguaje		
4			x			Realistic.				
5		Respuesta seguimiento		C2	Als	real … real… *(uncomprehensible murmur)*				
6		Seguimiento	x	C1	PC	She is giving her opinion.		Intermediación: Ofrecer - desagregar significados complejos		
7			x			She says that, in her opinion, this painting is realistic, yes?				
8			x			It is a feeling…				
9		Respuesta Seguimiento		C2	Al 3	*(uncomprehensible murmur).* …sean en la vida real…				
10		Seguimiento	x	C1	PC	But, what's the meaning of "realistic"?		Ofrecer - desagregar significados complejos		
11			x			That the fruits look like real fruit.		Ofrecer - expandir - explicitar		
12		Solución		C2	Al 3	Ah, realista…				
13		Evaluación		C1	PC	Yes, that's realistic.				
14		Elaboración		C1	PR	For example, when Páez Vilaró paints the sun, the sky is not realistic.		Ofrecer - expandir - ejemplificar		
15		Solución		C2	Als	claro claro.				
16		Elaboración		C1	PR	It doesn't look like the sun.		Ofrecer - expandir - desagregar significados complejos		
17						It's his idea of the sun.				
18						But here he is trying to paint realistically.				
19						The way that it looks… Ok?				
20	20	Preparación		C1	PR	Again… another kind of art we have talked about: portraits or		Ofrecer - A través L2 - recordar		

						self-portraits (*van Gogh's Self-portrait on ppt*).		aprendizajes previos		
21		Foco		C1d	PR	This one is a… *(points at type of painting on ppt)*				
22				C1d=	PR	Mario, what is it called?		Solicitar lectura		
23				C1d=		What is its name? (*PR points at written word on slide)*				
24		Solución		C2	Mario	self-portrait *(student reads)*				
25		Elaboración		C1	PR	self-portrait *(PR emphasises pronunciation)*		ofrecer - Uso L2 - Evaluación - Corregir pronunciación		
26					PR	self-portrait				
27		Solución		C2	Al	*(uncomprehensible murmur)* … a selfie…				

28	21	Preparación	C1		PR	I don't like this painting because he looks very sad.		Ofrecer - transducir - interpretar		
29			C1		PR	He looks very sad.		Ofrecer – reiterar - repetir		
30		Seguimiento	C2		Al 2	No me gusta porque es…		(traducción 28)		
31			C2		Al 3	… es triste...				
32		Foco	C1d[51]		PR	Do you think he looks sad?		Solicitar - transducir - interpretar		
33		Seguimiento	C2		Al 2	sad…				
34		Respuesta Seguimiento	C1d	x	PC	Do you know "sad"? Yes….		Solicitar - Colaboración - verificar comprensión		
35		Seguimiento	C2		Al 2	Yes.				
36		Respuesta seguimiento	C1d		PR	Is he smiling?		Solicitar - expandir - desagregar / ofrecer coconstruir		
37		Seguimiento	C2		Als	No				
38		Respuesta seguimiento	C1d		PR	Happy?		Solicitar - expandir - desagregar / ofrecer coconstruir		
39		Seguimiento	C2		Als	No				
40		Evaluación	C1		PR	He looks sad.				
41	22	Foco	A2	x	PC	Look.				
42			C1d	x		Would you say that van Gogh used bright colours here?		Solicitar - transducir- describir		
43		Solución	C2		Als	No				
44		Foco	C1d	x	PC	The opposite would be… dark. *(PC writes on board)*		Solicitar - L2– colaboración – coconstruir		
45		Solución	C2		Al 3	Dark				
46		Evaluación	C1		PC	Yes. Dark colours.		Ofrecer - transducir - interpretar		
47		Elaboración	C1	x	PC	Look at that green and that brown.				
48				x		So, it makes you feel sad.				

[51] En relación a los Roles de habla del sistema de NEGOCIACIÓN pedagógica, esta pregunta es un ejemplo de la reflexión planteada en los fundamentos teóricos. En este caso la profesora no es una hablante principal que demora la respuesta que sabe: la profesora no sabe si los estudiantes van a encontrar que la figura representada parece triste.

49				x		The painting makes you feel sad.				
50		Elaboración	C1		PR	But if you look at this one, the colours are more bright.		Ofrecer - transducir - interpretar		
51						You feel happy.				
52						You see all the flowers.				
53		Foco	C1d		PR	And this one?		Solicitar transducir - interpretar		
54			C1d=			Bright colours or dark colours?				
55		Solución	C2		Al	Bright colours.				
56		Evaluación	C1		PR	Yes.				
57		Elaboración	C1		PR	Some of the fruit is very bright, yes?		Función: **Ofrecer** - transducir - interpretar		
58			C2		Als	Yes.				

Tabla 4.11 – Análisis de NEGOCIACIÓN PEDAGÓGICA de cuatro intercambios de la clase Salta 1

En este fragmento de clase, se pueden identificar tres *tipos de trabajo semiótico* diferentes: en primer lugar, la profesora remota (PR) propone una transducción valorativa del primer cuadro desplegado (movimientos 1 y 2); en segundo lugar, la profesora de clase (PC) intermedia entre la PR y los alumnos para que comprendan lo que la PR les propone (movimientos 3 a 13 y luego 41 a 49); en tercer lugar, la PR retoma el diálogo con los alumnos, ilustra con un ejemplo lo que explicó la PC y luego pasa a una transducción valorativa del segundo cuadro (movimientos 14 a 40). Por último, la PR vuelve a formular el mismo tipo de valoraciones con respecto al tercer cuadro en diálogo con los alumnos (movimientos 49 a 58).

El análisis lexicogramatical de los intercambios de la subsección anterior (clase S 1) se proponía identificar los recursos lingüísticos usados en las transducciones y los empleados en la realización de las funciones pedagógicas de andamiaje. La relevancia de la caracterización detallada de los recursos de andamiaje reside en que estos constituyen la base de las oportunidades de aprendizaje que emergen de los ensambles multimodales.

Esta subsección analiza una clase de dos profesoras: la de clase y la remota. En consecuencia, el estudio de este fragmento agrega, a los propósitos del análisis lexicogramatical de la sección anterior, la necesidad de dar cuenta de cómo suceden el diálogo de clase y el andamiaje en un entorno pedagógico compartido por una docente presencial y otra por video conferencia en forma sincrónica. Por lo tanto, este análisis aporta elementos para responder a las preguntas específicas de investigación que refieren a las clases con dos profesoras. El análisis se concentra, por una parte, en la interacción entre las dos docentes y, por otra, en la interacción de cada profesora (de clase y remota) con los alumnos. En este capítulo se identifica un tipo de andamiaje docente en el que el PC ayuda a los estudiantes. Más específicamente, el PC realiza un trabajo de **intermediación** entre los alumnos y el PR para colaborar con la **comprensión** y/o con la **producción** de los estudiantes (ver análisis gramatical en Apéndice 4.2.1).

A nivel lexicogramatical, el patrón más claro de este fragmento de clase es la alternancia de modos clausulares y de tipos de procesos que pauta las **oscilaciones** que se producen en el andamiaje de los significados. Se definen las oscilaciones como variaciones intencionales de la complejidad del diálogo de clase. La variación de complejidad puede consistir tanto en la comprensión de un concepto nuevo como de su denominación en la L2. Este es el caso del adjetivo *realistic* que se analiza a continuación. Estas oscilaciones son intencionadas por la PC para generar comprensión, recuperar aprendizajes previos y poner al alcance de los estudiantes recursos para generar nuevos significados. La variedad de modos clausulares incluye el modo imperativo (*Look at that green and that brown*) y el indicativo; dentro de este último se usan cláusulas interrogativas polares (*Do you think it is realistic?*), interrogativas elementales y declarativas (*That's a transparent word*). Asimismo, las funciones pedagógicas muestran patrones de realización lexicogramaticales que se despliegan en el diálogo de clase (ver tabla 1, Apéndice 4.2.2). Se puede advertir, igualmente, la variedad de elecciones de complejos clausulares a cargo de cada una de las profesoras (ver tabla 2, Apéndice 4.2.2).

En el intercambio 19 la PR propone la transducción interpretativa *I find this painting very realistic* (movimiento 1) y *Do you think it is realistic?* (movimiento 2), que la PC andamia y coconstruye entre los movimientos 3 y el 13 y la PR expande a través de un ejemplo (movimientos 14 a 19):

1	PR	I find this painting very realistic.
2	PR	Do you think it is realistic?
3	PC	That's a transparent word.
4	PC	Realistic.
5	Als	real … real… *(uncomprehensible murmur)*

El movimiento 2 es el único que realiza la función pedagógica de solicitar y lo hace a través de una interrogativa polar de proceso mental: *Do you think it is realistic?* Los otros movimientos realizan funciones de ofrecer, en particular de transducir interpretaciones y de expandir. Predominan las declarativas relacionales para las expansiones y los complejos clausulares de procesos mentales y verbales para las transducciones.

La afirmación de la PR (*I find this painting very realistic*) que abre el intercambio 19 presenta un desafío para la comprensión de los estudiantes y da comienzo a un recorrido descendente, liderado por la PC, que hace los significados más accesibles hasta obtener la comprensión de todos los alumnos. Luego la oscilación comienza un movimiento ascendente que culmina en la vuelta al punto inicial, pero propuesto como comprensión compartida de la PR (movimiento 19). En ese primer movimiento, *I find this painting very realistic,* la PR ofrece una transducción interpretativa en la que valora (+va ACTITUD: apreciación) la naturaleza muerta de Cézanne *Fruit Bowl* (1870 –

1880). Esa valoración se realiza a través de una cláusula compleja que consiste en un proceso mental y su proyección. El proceso mental inicial (*find*) es una metáfora gramatical interpersonal que permite que la valoración (*realistic*) se construya como un punto de vista personal de la PR y no como una característica del cuadro. De esta forma, la PR ofrece a los alumnos dos centros de significados: la opinión como proceso mental subjetivo y la valoración del cuadro como realista.

En el movimiento siguiente (*Do you think it is realistic?*, movimiento 2) la PR pregunta a los alumnos, a través de una interrogativa polar, si están de acuerdo con su interpretación del cuadro. En el tercer movimiento interviene la profesora de clase: **intermedia** entre la PR y los alumnos para andamiar la comprensión: *That's a transparent word*, les indica a los estudiantes, ofreciendo un metalenguaje que sabe que conocen. Esta intermediación se realiza por medio de una cláusula relacional que define el adjetivo clave como *palabra transparente* (Larrinaga, 2000), lo cual orienta a los alumnos a buscar en el inglés *realistic* el español "realista". Retomando la idea de las oscilaciones en el diálogo de clase, los movimientos 3 y 4 marcan una pendiente en descenso de la oscilación que comenzó en el movimiento 1 con la verbalización del adjetivo *realistic*. Este acercamiento a los estudiantes permite andamiar la comprensión de la nueva expresión. El acercamiento a los conocimientos previos de los alumnos, en primer lugar, ocurre a través del metalenguaje (*transparent*), que es además un andamiaje de mediación, pues implica un concepto lingüístico teórico que los alumnos de este grupo ya tienen incorporado. En ese sentido, el descenso en la oscilación implica sobre todo acercar a los alumnos aquello que les resulte conocido y que cumpla la función de habilitar nuevas comprensiones. Para asegurarse de que los estudiantes puedan realizar las conexiones entre las dos lenguas, agrega, en el movimiento siguiente, el adjetivo *realistic* que es el término transparente. La explicitación del parecido entre los términos en inglés y en español que realiza la PC orienta directamente el significado hacia la L1 sin recurrir a ella.

La PC continúa el diálogo de coconstrucción del significado del movimiento 1, intercalando sus ayudas, en las que desagrega la complejidad (movimientos 6, 7, 8, 10, 11 y 13) con los intentos de los alumnos por comprender, o más bien traducir, el significado del movimiento inicial: *I find the painting realistic* :

6	PC	She is giving her opinion.
7	PC	She says that in her opinion this painting is realistic, yes?
8	PC	It is a feeling…
9	Al	*(uncomprehensible murmur)*. …sean en la vida real…

El hilo conductor de los movimientos 6 a 8 se desplaza desde el significado de *realistic* hacia la función de brindar una opinión. Los recursos lingüísticos para valorar (a través de una opinión o un afecto) van a ser fundamentales para la reseña pictórica, género en el que se centra este ciclo de enseñanza aprendizaje. Por medio de una cláusula declarativa, la PC continúa su intermediación con la explicación sobre lo que está haciendo la PR: *giving her opinion* (movimiento 6). En el movimiento 7 la PC elabora sobre el concepto de *ofrecer una opinión* a través de un complejo clausular de proceso verbal cuya locución opera como cita *in praesentia* de lo dicho por la PR: *that in her opinion the painting is realistic*. El movimiento 8 ofrece, en una cláusula relacional, un significado alternativo para comprender la subjetividad de una opinión: *It is a feeling*. Más allá de los matices semánticos de estos sinónimos, el andamiaje de la PC pasa en esta etapa por la búsqueda de distintas opciones para acceder al significado de brindar una opinión.

En los movimientos 10 y 11 la PC retorna al significado de *realistic* e indaga si, en los movimientos anteriores, se volvió a ascender hacia la comprensión de este concepto.

10	PC	But, what's the meaning of "realistic"?
11	PC	That the fruits look like real fruit.
12	Al	Ah, realista…
13	PC	Yes, that's realistic.

Los dos centros de atención se vinculan a través de la conjunción adversativa *but* (movimiento 10) que indica que, aun si los alumnos comprendieron que la PR está brindando una opinión, todavía falta recorrer otro tramo de la conversación para solucionar el problema inicial: qué significa *realistic*. A través de la interrogativa elemental *But, what's the meaning of "realistic"?* (movimiento 10), la PC puede bien estar indagando si los alumnos han captado el significado de *realistic* o estar recordando, en una pregunta retórica, cuál fue el inicio de esta conversación. En el primer caso, los alumnos solo podrían ofrecer una traducción al español; en el segundo caso, la pregunta actúa como un nuevo foco que da pie a la formulación concisa del concepto de *realistic* en el movimiento 11: *That the fruits look like real fruit*. Allí la profesora responde a su propia pregunta por medio de una cláusula que elide la estructura de Modo y solo ofrece el Residuo realizado por una cláusula nominal: *that the fruits look like real fruit*. Esta vez los alumnos encuentran la palabra en español: *Ah, realista…* (movimiento 12) y la PC evalúa afirmativamente y refuerza esa comprensión en la L2 en el movimiento 13 a través del adverbio afirmativo y de una cláusula relacional que remite en su Portador al español *realista* del movimiento anterior (*Yes, that's realistic.*). En ambas oscilaciones -dar una opinión y explicar la calificación del cuadro como

realista- la PC coconstruyó los significados con los alumnos a través de varios intentos hasta llegar al concepto con que la PR había iniciado el intercambio.

Del mismo modo en que los movimientos anteriores fueron una coconstrucción entre la PC y los alumnos para que ellos pudieran comprender a la PR, el resto del intercambio 19 (movimientos 14 a 19) está exclusivamente a cargo de la PR, sin participación de la PC y con una única intervención de los alumnos en el movimiento 15, solo para confirmar que están comprendiendo sus explicaciones. La PR propone un ejemplo tomado de una conversación previa para reafirmar el concepto y para exponer a los alumnos al desafío de comprenderla:

14	PR	For example, when Páez Vilaró paints the sun, the sky is not realistic.
15	Als	claro claro.
16	PR	It doesn't look like the sun.
17	PR	It's his idea of the sun.
18	PR	But here he is trying to paint realistically.
19	PR	The way that it looks… Ok?

Estos movimientos son elaboraciones de la PR sobre las comprensiones coconstruidas por la PC y los alumnos que constituyen dos oscilaciones. La primera oscilación consiste en el ejemplo que se refiere a cuadros no realistas de un pintor uruguayo (Páez Vilaró) del que hablaron anteriormente en clase y que todos conocían. Nuevamente, es el lugar común conocido el que genera comprensión y aprendizaje. A través de una cláusula compleja compuesta por una cláusula hipotáctica temporal y una cláusula principal relacional negativa (*For example, when Páez Vilaró paints the sun, the sky is not realistic*), la PR elabora su ejemplo de pintura no realista (movimiento 14). Estos movimientos construyen dos conceptos contrarios: lo que es realista se parece a la realidad, mientras que lo que no es realista se parece a una idea del artista. El contraste se concluye a través de cláusulas relacionales (16 y 17): lo que no se parece al sol es la propia idea del artista sobre el sol. Es importante destacar la complejidad de la conversación y la construcción conjunta de significados en el diálogo.

Los andamiajes que realiza la PC desde que ofrece el metalenguaje *transparent word* hasta que confirma la comprensión de una estudiante en *Yes, that's realistic* (movimientos 3 a 13) no son solo intermediaciones para que los alumnos comprendan puntualmente a la PR, sino que la PC direcciona la intervención hacia los objetivos de la unidad de modo que la PR los pueda recoger y ampliar más adelante. Comenzamos a apreciar cómo estas dos profesoras intermedian conjuntamente.

La segunda oscilación se centra en el contraste entre Páez Vilaró que pinta su idea del sol y Cézanne quien, en *Fruit Bowl*, pinta de modo que sus representaciones se parezcan a la realidad. Dos cláusulas materiales, *But here he is trying to paint realistically* y *The way that it looks… Ok?* (movimientos 18 y 19) son las que cierran este intercambio, en el que se coconstruyó la comprensión de una valoración bastante específica sobre el cuadro inicial.

El adjetivo "*realista*" plantea varias dificultades a los alumnos. En primer lugar, es un concepto abstracto que, si bien en este caso no está usado como término técnico, tampoco puede decirse que pertenezca al conocimiento de la vida cotidiana. Es necesario explicar claramente cómo se define "realista" para que los alumnos comprendan, más allá de la traducción, el significado del término. Asimismo, no se trata de una valoración que pueda provenir desde un afecto -como podría ser "triste" o "alegre", sino que es una valoración del estilo pictórico, es decir, corresponde a una actitud de apreciación. Esto está relacionado con el hecho de que las funciones pedagógicas que realizan ambas profesoras consisten, de manera preferente, en ofrecer significados y solo en una oportunidad los solicitan.

El intercambio 20 es más breve y sencillo, pues vuelve sobre conceptos que ya se han trabajado en clases anteriores, esto es, la clasificación del segundo cuadro ofrecido como autorretrato.

20	PR	Again… another kind of art we have talked about: portraits or self-portraits (*van Gogh's Self-portrait on ppt*).
21	PR	This one is a… *(points at type of painting on ppt)*
22	PR	Mario, what is it called?
23	PR	What is its name? (*PR points at written word on slide)*
24	Mario	self-portrait *(student reads)*
25	PR	self-portrait *(PR emphasises pronunciation)*
26	PR	self-portrait
27	Al	*(uncomprehensible murmur)* … a selfie…

La PC no interviene en este intercambio. La PR focaliza la información ofreciendo los términos relevantes en una cláusula relacional cuyo identificador es un grupo nominal expandido, con una cláusula incrustada en postmodificación: *Again… another kind of art we have talked about: portraits or self-portraits* (movimiento 20). Los dos puntos reemplazan al verbo conjugado, que solo puede ser un proceso relacional que construya la relación de igualdad que se propone entre el tipo de arte que ya se ha estudiado y los términos que los denominan: retratos y autorretratos. Es interesante recordar que esta función de Solicitar lectura la realiza solo la PR, ya que los términos y las cláusulas clave que ella usa están escritos en la diapositiva que se muestra en el aparato de videoconferencia (ver *Figura 4.12* y análisis del modo verbal escrito más adelante).

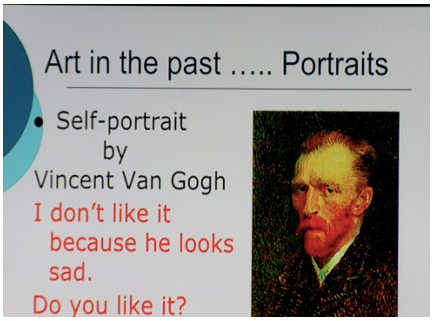


Figura 4.12 - diapositiva que ensambla con intercambios 20 - 21

En el movimiento 21 la PR ofrece un comienzo de cláusula relacional identificativa para que los alumnos la finalicen leyendo lo que ella les señala en la diapositiva: *This one is a….* En el movimiento 22 la PR le dirige una pregunta elemental solicitando la misma información a un alumno en particular (*Mario, what is it called*?) y en el movimiento 23 (*What is its name?*) reformula la pregunta anterior con otra pregunta elemental. Es interesante notar que la PR ofrece realizaciones lexicogramaticales diferentes en cada movimiento, realizando distintos intentos sucesivos de acercarse al mismo conocimiento. En el movimiento 24 el alumno responde (*self-portrait*), y en los movimientos 25 y 26 la profesora evalúa positivamente la respuesta y a su vez corrige la pronunciación del alumno, repitiendo su respuesta: *self-portrait.* Este es un ejemplo de oportunidad de aprendizaje de la oralidad tomada por los estudiantes, pues si bien solo ofrecen un sustantivo, este es el adecuado y es parte de los contenidos específicos que se enseñan en esta unidad sobre pintura.

Los intercambios 21 y 22 forman parte de una misma oscilación en la coconstrucción del conocimiento. A partir de la cláusula hipotáctica con que la PR comienza el intercambio 21 (*I don't like this painting because he looks very sad*), el resto de los movimientos van a subir y bajar en complejidad para construir colaborativamente el sentido de esta cláusula y expandirlo.

28	PR	I don't like this painting because he looks very sad.
29	PR	He looks very sad.
30	Al 2	No me gusta porque es…
31	Al 3	… es triste...
32	PR	Do you think he looks sad?
33	Al 2	sad…
34	PC	Do you know "sad"? Yes….
35	Al 2	Yes.
36	PR	Is he smiling?
37	Als	No
38	PR	Happy?
39	Als	No
40	PR	He looks sad.

Si bien no se consideran ni la entonación ni los gestos que apoyan esta declarativa, la repetición de la hipotaxis anterior como cláusula independiente en el movimiento 29 (*He looks very sad.*)

deja clara la necesidad de hacer una pausa, repensar, darles un tiempo a los alumnos para intentar comprender. En el movimiento 30 un alumno comienza la traducción de lo que dijo la PR y otro la termina. La PR les pregunta si están de acuerdo, mediante un complejo clausular interrogativo polar de proceso mental (*Do you think he looks sad?*, movimiento 32*)*. Un alumno repite el adjetivo "sad", tal vez dándose tiempo para recordar su significado; allí sucede la única intervención de la PC en todo el intercambio (*Do you know "sad"? Yes*….). Su pregunta parece redefinir el rumbo: lo que hay que saber no es si los alumnos están de acuerdo en que el cuadro es triste sino si recuerdan qué significa triste. Vuelve a usar un proceso mental en su interrogativa polar, pues se trata de lo que saben los alumnos. Ellos responden afirmativamente y allí la PR comienza una serie de movimientos de preguntas y respuestas en donde confirma que los alumnos conocen el significado de *sad* y comprenden por qué ella dice, como repite en el último movimiento del intercambio (40), que el personaje retratado parece triste.

En el último intercambio (22) la PC realiza un planteo que elabora y avanza desde el sentimiento de tristeza como una característica que se relaciona de forma poco clara con el cuadro hacia una relación de causalidad: la idea coconstruida que transduce e interpreta los significados visuales consiste en que son los colores del cuadro los que trasmiten tristeza.

41	PC	Look.
42	PC	Would you say that van Gogh used bright colours here?
43	Als	No
44	PC	The opposite would be… dark. *(PC writes on board)*
45	Al 3	Dark
46	PC	Yes. Dark colours.
47	PC	Look at that green and that brown.
48	PC	So, it makes you feel sad.
49	PC	The painting makes you feel sad.

Los dos primeros movimientos del intercambio ubican los significados retrocediendo unos pasos y descendiendo en la oscilación, mientras que el punto más alto de la oscilación se alcanza en la construcción de una relación causal entre los colores y el sentimiento que despiertan.

El primer movimiento del intercambio consiste en una cláusula imperativa que realiza el registro regulativo (*Look*, movimiento 41) y va mostrando cómo a lo largo del intercambio se coconstruye la realización de una inferencia subjetiva o afectiva a partir de los colores. En el segundo movimiento (42) la PC solicita a los alumnos que transduzcan una descripción de los colores del cuadro a través de un complejo clausular de proceso verbal modalizado por probabilidad: *Would you say that van Gogh used bright colours here?* (movimiento 42). De esta forma la PC está abriendo el diálogo a la opinión de los alumnos. Es interesante que esta realización vaya acompañada del significado contrario al coconstruido anteriormente: el contraste entre el

significado *bright colours* que vieron en el cuadro anterior con *dark colours* que predominan en este cuadro. Este contraste de significados visuales con significados verbales opera como evidencia de los significados verbales que transducen la imagen. Los alumnos responden que no, y a continuación la PC introduce el concepto contrario, también con modalización de probabilidad (*The opposite would be… dark*, movimiento 44), en este caso operando como una forma amable de sugerir a los alumnos la palabra buscada: *dark*, enfatizada por la simultánea escritura en la pizarra, que los alumnos repiten para ensayar la pronunciación. El primer tramo ascendente de la oscilación se concreta en el intercambio 46 con el grupo nominal *dark colours*. A partir de allí la transducción se refuerza señalando en el cuadro la evidencia del significado verbal (*Look at that green and that brown*, movimiento 47). La PC retoma el modo imperativo como una invitación a mirar, tocando con sus manos las zonas de los colores del cuadro proyectado que describe verbalmente. Podría decirse que el pronombre demostrativo intenta especificar aún más la oscuridad de los colores: no es cualquier verde ni cualquier marrón, sino aquellos que todos contemplan en la proyección del cuadro. Entonces la profesora concluye con una conjunción de consecuencia, asumiendo que el ensamble verbal – visual ha construido el significado de la oscuridad del color y entonces puede avanzar a un complejo clausular causativo en el movimiento 48: *It makes you feel sad*. En el movimiento 49 se explicita aún más la causatividad, de modo que se resuelva la posible ambigüedad del movimiento anterior al mencionar a todos los participantes: *The painting makes you feel sad*.

La importancia del andamiaje realizado en este tramo (movimientos 41 a 49), liderado por la PC, resulta más clara con el avance de cada movimiento. De este modo, la tristeza de la imagen pasa de ser una experiencia subjetiva de la PR a ser la verbalización de una consecuencia en la emocionalidad que provoca la imagen en todos los espectadores.

La nueva oscilación entonces alcanza su punto más alto de la comprensión conjunta de esta transducción. Sobre este logro elabora la PR, quien orienta el diálogo con los alumnos hasta el fin del intercambio 22. La PR comienza por cambiar la diapositiva. Quita el *Autorretrato* de van Gogh y pone en su lugar el cuadro anteriormente transducido, *Fields of Flowers*, también de van Gogh.

50	PR	But, if you look at this one, the colours are more bright.
51	PR	You feel happy.
52	PR	You see all the flowers.
53	PR	And this one?
54	PR	Bright colours or dark colours?
55	Al	Bright colours.
56	PR	Yes.
57	PR	Some of the fruit is very bright, yes?
58	Als	Yes.

El cambio se inicia con la conjunción adversativa *but* (movimiento 50) y se construye sobre una hipotaxis condicional, que implica que, con el cambio de imagen, se van a construir significados opuestos en la secuencia: colores brillantes, felicidad, flores: *But, if you look at this one, the colours are more bright* (movimiento 50). La cláusula principal de la hipotaxis es realizada por un proceso relacional que consigna los atributos de los colores (movimiento 50: …*the colours are more bright.*). El movimiento siguiente (51) se realiza por un proceso mental que tiene a los alumnos por Perceptores: *You feel happy*. Algo similar sucede con el movimiento 52: *You see all the flowers*, en el que también los alumnos son ubicados en el lugar de Perceptores de un proceso mental. El diálogo oscila, paso a paso, para acercar nuevamente conceptos y experiencias,

La PR vuelve a cambiar la imagen y pone la diapositiva de *Fruit Bowl* de Cézanne, al tiempo que realiza el movimiento 53: *And this one?* La cláusula interrogativa paratáctica, de la cual se elide la estructura de Modo y solo se menciona parte del Residuo, se completa con la siguiente interrogativa polar que también elide la estructura de Modo y se concentra en los significados relevantes para este momento de la clase: *Bright or dark colours?* (movimiento 54). Los alumnos responden retomando la opción correcta, con las mismas elipsis: *Bright colours* (movimiento 55). El intercambio finaliza con una explicitación por parte de la PC de qué es lo que tiene colores brillantes: *Some of the fruit is very bright, yes?* (movimiento 57). En este movimiento se desplaza el brillo del color a la fruta, directamente, tal vez expresando una síntesis de lo que se está discutiendo, pues la atención no ha estado centrada en qué muestran las imágenes sino en sus colores. Si bien se mencionan las flores del cuadro de van Gogh y las frutas en el de Cézanne, los significados valorativos se construyen en base al tipo de colores que predominan en cada caso.

En la clase anterior la PC no solo andamiaba a sus alumnos, sino que les ofrecía herramientas de mediación. En esta oportunidad, las ayudas a los estudiantes merecen una atención particular por la presencia de las dos profesoras en la clase. En principio, se observa que ocurren diversos tipos de intervenciones en las que la PC **intermedia** entre la PR y los estudiantes para **colaborar con la comprensión** de los estudiantes. Hay momentos en los que la PC intenta andamiar **reformulando** lo dicho por la PR (movimientos 6, 7, 8, 10, 11) e incluso en el movimiento 34 la PC se dirige a los estudiantes para verificar si recuerdan el significado de un vocablo en L2, **alineándose** así con los alumnos. Pero un aspecto distintivo de este par docente es que ambas profesoras realizan el andamiaje de la oralidad de los alumnos, alternando su participación, ofreciendo y solicitando, en un diálogo fluido que evidencia acuerdos previos en la forma de trabajo. En este sentido, en lugar de usar el término **intermediación** entendido como el trabajo de generar un nexo entre la PR y los estudiantes, se propone el término **intermediación conjunta**

para nombrar a la tarea realizada por la dupla docente de facilitar la comprensión y producción de los estudiantes en clase.

4.2.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito

El modo verbal escrito que participa en estos ensambles forma parte de las tres diapositivas que muestra la PR en su presentación de power point. Estas diapositivas son las portadoras del modo visual y del modo verbal escrito que se ensambla con los intercambios orales 19 a 22, analizados en esta sección.

El texto de las tres diapositivas tiene la misma estructura, como se evidencia en la *Figura 4.13*. En primer lugar, y en color azul (1 y 2 en la *Figura 4.13*), consignan dos niveles de clasificación de las obras pictóricas, lo que implica que se priorizan conceptualizaciones específicas relativas al arte visual:

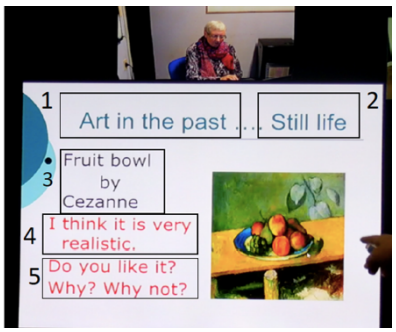
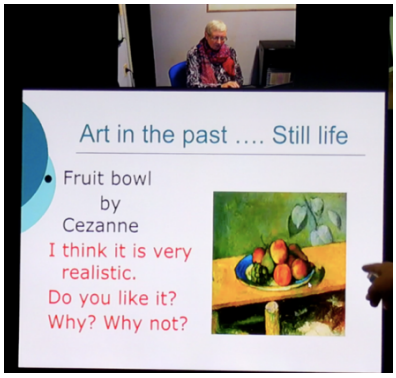


Figura 4.13 - Estructura del modo verbal escrito en diapositivas (Clase S4)

La primera clasificación es común a las tres obras: *art in the past* (arte en el pasado; número 1 en la *(Figura 4.13*). El segundo nivel de clasificación es distinto en cada diapositiva e implica un grado mayor de delicadeza en la clasificación, pues enuncia el tipo de obra pictórica que se transduce (número 2 en la *Figura 4.13).* En tercer lugar, a la izquierda de la imagen presentada, su título y autor (3, *Figura 4.13)* Más abajo y en color rojo figura una cláusula con distintos tipos de evaluaciones (4, *Figura 4.13)* y por último una pregunta, dirigida a los alumnos, acerca de lo que consigna la imagen (5 en la *Figura 4.13).* A continuación, analizo lexicogramaticalmente estos textos escritos de cada diapositiva.

Primer ensamble bimodal: naturaleza muerta

La primera diapositiva (*Figura 4.14*) permanece proyectada durante todo el intercambio 19.



Art in the past – Still life

Fruit bowl by Cezanne

I think it is very realistic.

Do you like it? Why? Why not?

Figura 4.14 – Modo verbal escrito en diapositiva durante intercambio 19

La primera parte del título, *art in the past*, es un grupo nominal que tiene su núcleo en el sustantivo *art*, que es posmodificado por la frase preposicional *in the past*.

Sustantivo Núcleo	Posmodificadores - Frase preposicional	
	Preposición	Grupo nominal
Art	*in*	*the past*

Tabla 4.12 – análisis lexicogramatical de la primera parte del título de las tres diapositivas

Si bien la PR lee esta clasificación al mostrar cada cuadro, la ubicación de arte en el pasado no forma parte del diálogo de clase durante los ensambles analizados aquí en detalle. Recién al final de la clase, la PR anuncia que la semana siguiente se mostrarán imágenes del arte contemporáneo y lo contrapone al arte en el pasado, lo cual explicita el sentido a esta primera parte del título de las diapositivas.

La segunda clasificación, hacia la derecha en la primera línea de escritura, nombra el tipo de pintura que se va a transducir en el diálogo de clase, en este caso, *still life* (naturaleza muerta).

Premodificadores – Clasificador	Sustantivo Núcleo
Still	*Life*

Tabla 4.13 – Análisis lexicogramatical de la segunda parte del título de la primera diapositiva

Se trata de otro grupo nominal, esta vez corresponde a una taxonomía que la PC ha desarrollado a lo largo de la unidad, aportando a los alumnos estos conocimientos sobre los *World Famous Paintings* -como se llama la unidad curricular- que se miran y se transducen en clase. El sustantivo *still life -naturaleza muerta* en español- es la denominación técnica de un tipo de pintura o género pictórico que, como tal, se aleja bastante del lenguaje cotidiano, como se muestra en los otros dos cuadros (paisaje, autorretrato). Estos conocimientos forman parte del aprendizaje a través de la lengua extranjera que se llevan a cabo de forma constante y prominente en el caso Salta.

La tercera línea es el título del cuadro, *Fruit Bowl*, otro grupo nominal, aunque esta vez se sugiere una construcción clausular en la frase preposicional propia de la voz pasiva: *by Cezanne*. Esta formulación es típica de la forma en que en medios periodísticos o de divulgación (cartelería de

teatros y cines, espectáculos públicos, por ejemplo) se titulan las notas o diferentes producciones artísticas. En la *Tabla 4.14* se ofrece el análisis de la cláusula con grupo verbal elíptico:

	Fruit bowl	*(was*	*painted)*	*by Cezanne.*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito elidido	Predicador elidido	Adjunto: circunstancial
Transitividad	Meta	Proceso material		Actor
Tema / Rema	Tema	Rema		

Tabla 4.14 - Análisis lexicogramatical de la segunda parte del título de la primera diapositiva

La cuarta línea es una transducción interpretativa de un significado del cuadro, que lo incluye dentro de un movimiento cultural denominado realismo y preponderante en las artes (con sus variantes) hasta finales del siglo XIX, cuando se ubica el comienzo de los movimientos vanguardistas. Este es un ejemplo, sin embargo, de un término que no está usado en su sentido técnico, ya que aparecería sobre todo como sinónimo de arte figurativo, esto es, que representa el mundo de formas similares a las que vemos en la realidad. El interés de las docentes en esta unidad no se ubica en conceptos tan específicos de la pintura. En otras palabras, la profundidad con que se abordan los contenidos aportados a través de la L2 se mantiene acorde con el contexto, en particular en términos de carga horaria del curso y de los programas de inglés de educación media en general. El análisis de esa interpretación se realiza a través de un complejo clausular de Proceso mental que interpersonalmente se configura como Adjunto de modo, tal como se consigna en las *Tablas 4.15* y *4.16*:

	I	*think*	*it*	*is*	*very realistic.*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo				Residuo
	Adjunto de modo		Sujeto	Finito	Predicador elidido
Transitividad	Perceptor	Proceso mental	Proyección		
Tema / Rema	Tema interpersonal		Tema tópico	Rema	

Tabla 4.15 – Complejo clausular (proyección) primera diapositiva

	It	*is*	*realistic.*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
Transitividad	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
Tema / Rema	Tema	Rema	

Tabla 4.16 – Cláusula proyectada primera diapositiva

Esta afirmación muestra la intención de manejar conceptos y realizar elecciones lingüísticas de cierta complejidad en la interacción con los alumnos. El significado que la PR elige para presentar

en su diapositiva no refiere a ninguno de los aspectos evidentes en el cuadro de Cézanne, como podrían ser las distintas frutas, la frutera, la mesa, tal vez introducidos en cláusulas existenciales o relacionales, por ejemplo. Aquí se construye un punto de vista, se maneja un concepto abstracto que requiere elaboración para que los alumnos lo comprendan -también en L1, no es un problema de idiomas en este caso-.

Lo último que integra la diapositiva son tres preguntas dirigidas a los alumnos orientadas hacia otro tipo de transducciones: *Do you like it? Why? Why not?* Si bien las preguntas se instalan en el ámbito de los procesos mentales y de la causalidad, su centro no es el realismo o grado de realidad del cuadro, sino solamente si a los estudiantes les agrada o no y por qué. En las *Tablas 4.17*, *4.18* y *4.19* se analizan lexicogramaticalmente las tres preguntas:

	Do	*you*	*like*	*it?*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito	Sujeto		
Transitividad	Proceso	Perceptor	mental	Fenómeno
Tema / Rema	Tema		Rema	

Tabla 4.17 – Pregunta 1 dirigida a los alumnos en la primera diapositiva proyectada

	Why	*(do)*	*(you)*	*(like)*	*(it)?*
Modo, Modalidad, Polaridad		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito elidido	Sujeto elidido		
Transitividad		Proceso	Perceptor	mental	Fenómeno
Tema / Rema		Tema		Rema	

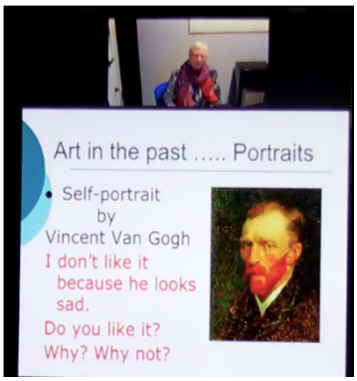
Tabla 4.18 – Pregunta 2 dirigida a los alumnos en la primera diapositiva proyectada

	Why	*(do)*	*(you)*	*not*	*(like)*	*(it)?*
Modo, Modalidad, Polaridad		Estructura de Modo			Residuo	
		Finito	Sujeto	Adjunto Polaridad negativa		
Transitividad		Proceso	Perceptor		mental	Fenómeno
Tema / Rema	Tema	Rema				

Tabla 4.19 – Pregunta 3 dirigida a los alumnos en la primera diapositiva proyectada

En las diapositivas ofrecidas por la PR el modo escrito precede al oral, ya que la PR integra en su discurso oral lo que está escrito y proyectado en la pantalla, ya sea en forma literal o en desarrollos para aclararlo o lo ejemplificarlo.

La segunda diapositiva (*Figura 4.15*) es la que presenta el segundo ensamble que comprende, en el modo visual, el *Autorretrato* de van Gogh.



Art in the past – Portraits

Self-portrait by Vincent van Gogh

I don't like it because he looks sad.
Do you like it? Why? Why not?

Figura 4.15 – Modo verbal escrito en diapositiva durante intercambio 20

El título de la segunda diapositiva y las tres preguntas finales son los mismos que los de la primera. Para el análisis de las cláusulas que se repiten, remito al lector a las tablas ofrecidas anteriormente (*Tabla 4.14* para el título de la diapositiva y *Tablas 4.17, 4.18 y 4.19* para las preguntas finales). El grupo nominal que identifica al género de esta pintura está conformado únicamente por un sustantivo común: *Portraits.*

El nombre del cuadro y el autor se presentan, en la *Tabla 4.20*, del mismo modo que los de la diapositiva anterior:

	Self-portrait	*(was*	*painted)*	*by Vincent van Gogh.*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito elidido	Predicador elidido	Adjunto: circunstancial
Transitividad	Meta	Proceso material		Actor
Tema / Rema	Tema	Rema		

Tabla 4.20 - Análisis lexicogramatical de la segunda parte del título de la segunda diapositiva

La mayor diferencia está en el complejo clausular en el que la PR transduce su valoración del cuadro: *I don't like it because he looks sad,* analizado lexicogramaticalmente en las *Tablas 4.21 y 4.22*. Cabe recordar que el centro de esta clase no es la descripción de las imágenes, que ya se ha trabajado en las tres clases anteriores de construcción del campo, sino la Evaluación de las mismas, última de las tres etapas del género reseña que organiza el ciclo de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el caso Salta: Características^Descripción^Evaluación.

	I	*don't*	*like*	*it*	*because he looks sad.*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo		
	Sujeto	Finito y Adjunto Polaridad negativa			
Transitividad	Perceptor	Proceso mental		Fenómeno	
Tema / Rema	Rema				

Tabla 4.21 – Complejo clausular hipotáctico segunda diapositiva

	because	*he*	*looks*	*sad.*
Modo, Modalidad, Polaridad		Estructura de Modo		
	Conjunción causal	Sujeto	Finito	Residuo
Transitividad		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
Tema / Rema	Tema		Rema	

Tabla 4.22 – Cláusula hipotáctica causal segunda diapositiva

En esta diapositiva el foco está definido en el proceso mental afectivo *like* y, por lo tanto, en una valoración de actitud como afecto. Asimismo, se agrega una razón para esa valoración. Es el cuadro el que produce la emoción, más concretamente, la tristeza del hombre representado. Esto no será recuperado en la conversación de clase, en la cual se coconstruye la conexión entre la tristeza y los colores oscuros. Esta causalidad se realiza a través de un complejo clausular hipotáctico unido por la conjunción *because*.

La tercera diapositiva (*Figura 4.16*) presenta el modo visual y el escrito del tercer y más breve ensamble de este fragmento (movimientos finales del intercambio 22) que incluye el cuadro *Fields of flowers* de van Gogh. Vuelven a repetirse el título y las preguntas finales, y solo cambia el género pictórico, el título y autor del cuadro (*Tabla 4.23*) y la valoración que realiza la PR (*Tabla 4.2.19*). El grupo nominal que identifica al género de esta tercer pintura está conformado por el sustantivo común *landscape*.

	Self-portrait	*(was*	*painted)*	*by Vincent van Gogh.*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito elidido	Predicador elidido	Adjunto: circunstancial
Transitividad	Meta	Proceso material		Actor
Tema / Rema	Tema	Rema		

Tabla 4.23 - Análisis lexicogramatical del título y autor del cuadro de la tercera diapositiva

	I	*like*	*the colours.*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito y Adjunto Polaridad negativa	
Transitividad	Perceptor	Proceso mental	Fenómeno
Tema / Rema	Tema	Rema	

Tabla 4.24 - Análisis lexicogramatical de la valoración de la tercera diapositiva

Figura 4.16 – Modo verbal escrito en diapositiva durante intercambio 22 (movimiento 50 al final)

4.2.5 Análisis de los ensambles multimodales

Se recuerda que los ensambles multimodales se estudian en este trabajo en base a la categoría de especificidad de significados o asignación *(commitment)*. Para determinar el grado de especificidad de los significados de los tres modos semióticos que se ensamblan, se organizan metafuncionalmente los significados instanciados en cada modo de modo de poder compararlos (*Tabla 4.25*).

En este fragmento del Caso Salta, la comparación del grado de especificidad de los significados en los distintos modos en los tres ensambles evidencia que, en el modo verbal oral, se desarrollan significados de mayor especificidad que los que ofrece el modo visual.

Al igual que en sección 4.1, los ensambles que ocurren en los cuatro intercambios analizados en este fragmento constituyen ensambles de **expansión**, pues en todos se amplían los significados visuales al transducirlos al modo verbal. En cuanto a las transducciones del modo visual al verbal oral, por un lado, ambas profesoras ofrecen significados en L2 a través de la transducción interpretativa de los significados instanciados en el modo visual. Esto sucede, por ejemplo, cuando exploran significados valorativos sobre las imágenes en relación con rasgos específicos del cuadro, sobre todo el color. El intercambio 20 es el más breve y el que menos desafía la producción oral de los alumnos, pues tiene la particularidad de que la PR ofrece recordar aprendizajes anteriores y solicita lectura de las diapositivas, lo que no sucede en clases sin PR. Por otro lado, en particular en el intercambio 21, los ofrecimientos se alternan con las solicitudes de transducciones valorativas, por ejemplo, cuando la PR manifiesta: *This one is a… (señalando el cuadro en la pantalla)*.

En cuanto al modo escrito, en este fragmento los textos en las diapositivas actúan como orientadores del diálogo de clase, ya que no surgen de la conversación, sino que la anteceden. Estos textos escritos en las diapositivas se concentran en las valoraciones y/o interpretaciones

verbales de los cuadros, pues esos son los recursos que realizan la etapa de Evaluación del género reseña[52] que organiza este ciclo curricular.

La *tabla 4.25* da cuenta del funcionamiento de los tres modos semióticos que trabajan en la construcción de significado. Las tres tablas son cuadros de doble entrada con tres columnas, como se explicó en la sección 4.14. Dentro de cada cuadro, junto con los nombres de las categorías específicas -Transitividad, Procesos, Estructura de Modo, etc.- se ejemplifican instanciaciones verbales orales y escritas por medio de una cláusula donde se construyan distinto tipo de valoraciones sobre las pinturas, pues como fue dicho estos recursos son los que se enfocan en esta clase. El grado de especificidad de los significados construidos no se relaciona directamente con un tipo de recursos lexicogramaticales en particular, ya que los significados verbales orales se coconstruyen a nivel discursivo, en el transcurso de las interacciones que constituyen el diálogo de clase.

En la *Tabla 4.25* se representa el primer ensamble, correspondiente al cuadro *Fruit Bowl* de Cézanne y al intercambio 19, del que se toma para este ejemplo el movimiento 7: *She says that in her opinion this painting is realistic*. El modo verbal escrito corresponde a la primera diapositiva, y también tomo la cláusula valorativa: *I think it is very realistic*.

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical				Significados verbales escritos instanciados – estrato lexicogramatical		
	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad		**Procesos**				**Procesos**	
				Complejo clausular proceso verbal (locución)				Complejo clausular proceso mental (proyección)		
IDEACIONALES	Proceso	Analítico: Participante: Portador inanimado y Atributos Posesivos		a ***- She***	***says***	***that in her opinion this painting is realistic.***		a ***- I***	***think***	***it is very realistic.***
	Portador	El bol		Emisor	Proceso verbal	Locución		Perceptor	Proceso mental	Proyección
				b – Locución				b – Proyección		
	Atributos	Las frutas		***This painting***	***is***	***realistic***	***In her opinion***	***It***	***is***	***very realistic.***
	Circunstancias	Una mesa sobre la que se apoya el bol; una pared al fondo; una rama (¿condimento u ornamento?)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	Circunstancia Ángulo	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
INTERPERSON	(INTERACTIVOS)									
	Focalización	Observa	S. –	Estructura de Modo		Residuo		Estructura de Modo		Residuo

[52] La primera etapa es la Contextualización, que corresponde a lo que la profesora de clase denominó "Aspectos Formales" y se ha trabajado en partes de la segunda y la tercera clase. La segunda etapa es la Descripción, que ha llevado el mayor tiempo de trabajo en las tres primeras clases de la unidad. Recordemos que en esta cuarta clase se concluye la primera etapa del ciclo curricular denominada Construcción del Campo. Las tres etapas del género reseña serán revisadas y expandidas en las siguientes etapas del ciclo curricular: Deconstrucción y Construcción Conjunta del texto que modela el género.

				Sujeto	Finito	Complemento	Sujeto	Finito	Complemento
	Distancia Social	Impersonal		***She***	***says***	***that in her opinion this painting is realistic.***	***I***	***think***	***it is very realistic.***
	Actitud	Objetiva: hacia el conocimiento							
	Pathos	Involucramiento empático: dibujo impresionista y colores naturalistas.							
	(COMPOSICIONALES)		Sist. Tema Rema	Tema	Rema		Tema	Rema	
TEXTUALES	Valor informacional			***She***	***says that in her opinion this painting is realistic.***		***I***	***think it is very realistic.***	
	Prominencia	Media							
	Enmarcación	Conexión media (fondo: mesa, planta, pared)							

Tabla 4.2.5 – Ensambles multimodales según commitment - *Intercambio 19; Fruit Bowl (Cézanne)*

Para lograr una representación adecuada en las tablas de ensambles multimodales, se atiende al hecho de que la materialidad del modo verbal oral implica, en el caso Salta, numerosos intercambios para cada imagen. Por lo tanto, se seleccionan algunos ejemplos representativos de las conversaciones que se ensamblan con cada imagen.

El modo verbal oral, que integra los tres ensambles analizados en esta sección, evidencia que el diálogo de clase busca construir significados que se relacionan con los objetivos de la unidad curricular: la presentación oral y producción escrita de una reseña de un cuadro que incluye recursos verbales para transducir descriptiva e interpretativamente los significados de una imagen. Por esa razón se incluyen, en la selección de cláusulas del modo verbal oral, aquellas en que se ofrece una valoración, como *She says that in her opinión the painting is realistic* en la *tabla 4.25*, que representa el ensamble multimodal según *commitment* en el intercambio 19 donde se transducen significados del cuadro *Fruit Bowl* de Cézanne.

La Tabla 3, en el Apendice 4.2.2, representa el segundo ensamble, correspondiente al cuadro *Self-portrait* de van Gogh y a los intercambios 20, 21 y primera parte del 22. El ejemplo del diálogo de clase corresponde al intercambio 22, movimiento 49: *The painting makes you feel sad*. El modo verbal escrito corresponde a la segunda diapositiva, y la cláusula valorativa es casi la misma pues, como se dijo, a menudo se integra al diálogo lo que se lee de la diapositiva: *I don't like this painting because he looks sad.* Asimismo, la ampliación de los recursos verbales orales ofrecidos en el caso Salta no solo se vinculan con la materialidad de cada modo, sino que también son decisivos los objetivos de la unidad curricular y los conceptos lingüísticos y pedagógicos que la informan.

En la Tabla 4 del Apéndice 4.2.2 se representa el tercer ensamble, correspondiente al cuadro *Field of Flowers* de van Gogh y a la parte final del intercambio 22. El ejemplo del modo verbal oral corresponde a los movimientos 50 y 51 del intercambio 22*: But if you look at this one the colours*

are more bright. You feel happy. El modo verbal escrito corresponde a la diapositiva 3: *I like the colours*. La variedad de realizaciones lexicogramaticales forman parte de la expansión de recursos verbales que permiten los ensambles multimodales en esta clase.

4.2.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones

Como se planteó en las conclusiones de la primera parte del caso Salta (Subsección 4.5), el hecho de que los ensambles de expansión ofrezcan recursos verbales de mayor especificidad de significado en relación con el modo visual, no alcanza para afirmar que en la clase se ofrecen oportunidades de aprendizaje. Para llegar a esta conclusión se debe considerar cuál es el trabajo semiótico que se realiza para desarrollar los recursos verbales en L2 que les permite no solo comprender los nuevos significados sino también los ayuda a usar esas nuevas realizaciones. A continuación, se explica cómo se realiza ese trabajo.

En principio, se observa que ocurren diversos tipos de intervenciones en las que la PC **intermedia** entre la PR y los estudiantes para **colaborar con la comprensión** de los estudiantes. Hay momentos en los que la PC intenta andamiar **reformulando** lo dicho por la PR (movimientos 6, 7, 8, 10, 11) e incluso en el movimiento 34 la PC se dirige a los estudiantes para verificar si recuerdan el significado de un vocablo en L2, **alineándose** así con los alumnos.

Sin embargo, el análisis de esta clase de dos profesoras muestra que ambas comparten el andamiaje de la oralidad de los alumnos, alternando su participación, ofreciendo y solicitando, en un diálogo fluido que evidencia acuerdos previos en la forma de trabajo. Por eso la denominación propuesta anteriormente, **intermediación conjunta,** resulta adecuada para conceptualizar este trabajo de la dupla docente de generación compartida de oportunidades para que los alumnos aprendan y desarrollen la oralidad. Las participaciones de las dos profesoras se complementan y coinciden en la construcción de las oscilaciones del diálogo que ponen al alcance de los estudiantes la producción de nuevas realizaciones lexicogramaticales. Estas profesoras proponen estas realizaciones, las hacen comprensibles y explican, para luego reiterarlas y practicarlas.

El trabajo conjunto de los dos modos verbales que integran estos ensambles es clave para concluir que **los ensambles multimodales construidos en esta clase generan oportunidades concretas de desarrollo de la oralidad.** El diálogo de esta clase continúa la tarea comenzada desde el comienzo de la unidad: apunta a ofrecer a los estudiantes los recursos lingüísticos y semióticos necesarios para describir un cuadro e inferir opiniones y sentimientos de la imagen, especialmente de los colores. Se retoma y extiende la construcción de recursos lingüísticos que realizan el lenguaje inferencial, por ejemplo, *The painting makes you feel sad* (movimientos 48 y 49) al

referirse a los colores del *Autorretrato* de Van Gogh y se mantiene el ofrecimiento de metalenguaje ya familiar, como es el caso de los términos *transparentes*.[53] La combinación de trabajos lingüísticos en **oscilaciones ascendentes y descendentes,** esto es, variaciones en la complejidad de los significados que alternan tramos de diálogo más complejos, a los que llamamos oscilaciones ascendentes, con tramos en los que se desagrega la complejidad y se ofrece el recurso lingüístico en forma accesible para los alumnos. Estas oscilaciones en el modo verbal oral -en algunas ocasiones acompañado por el modo verbal escrito- integran los ensambles y son decisivas para que esta clase mantenga las óptimas oportunidades de aprendizaje que se constataron en la clase S1.

4.3 Caso Salta tercera parte

4.3.1 Estructura de la clase y paisaje semiótico

Esta tercera clase fue incluida en este análisis porque constituye una etapa previa o introductoria a la Deconstrucción del género (en este caso, *reseña de un cuadro*), que consiste en la Preparación para lectura deconstructiva o Deconstrucción oral del género que da paso a la Deconstrucción del texto. La tarea de esta clase se entiende como un aporte a la pedagogía de géneros en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, pues es una etapa intermedia entre la Construcción del campo y la Deconstrucción del texto. En este caso, el ensamble multimodal conformado por el cuadro que se reseña en el texto escrito, el diálogo de clase que pasa por las etapas del género en forma oral y la escritura en la pizarra durante la transducción descriptiva e interpretativa, tiene un sentido pedagógico fundamental para que los alumnos ingresen en toda la complejidad de la textualidad de manera amigable y habilitadora. Asimismo, esta etapa posibilita que los estudiantes -en este caso de nivel básico de inglés- puedan leer el texto de la reseña sin dificultades. Se propone el nombre de Preparación oral de la Deconstrucción del texto escrito.

La pintura reseñada es *El mundo de Cristina* de Andrew Wyeth (1948). La docente identifica tres etapas en este género: Aspectos formales ^ Descripción ^ Evaluación. La clase consiste en 54 intercambios y tiene tres segmentos principales. El primero es la revisión de la clase anterior, el cual ocupa los intercambios 1 a 12. En este segmento se repasan los distintos tipos de pinturas o clasificación de cuadros en géneros pictóricos: el retrato, el autorretrato, el paisaje urbano, el paisaje rural, la naturaleza muerta, entre otras. El segundo segmento ocupa los intercambios 13 a

[53] En esta clase se recurre a otra herramienta de acceso teórico que es la construcción de una taxonomía sobre los tipos de cuadros. Si bien los fragmentos seleccionados para el estudio detallado no coincidieron con estas instancias, el dato es relevante en tanto completa la perspectiva lingüística y pedagógica que informa el caso Salta.

40, y en él se trabaja la Construcción del campo específico para la lectura de la reseña sobre *El Mundo de Cristina*. En este segundo segmento, a su vez, se distinguen tres partes:

1. Intercambio 13: instrucciones sobre la forma de trabajo en la actividad siguiente.
2. Intercambios 14 a 40: Construcción del campo específico para esta reseña:

a. Intercambios 14 a 19: actividad oral de comprensión auditiva sobre los aspectos formales del cuadro y diálogo de clase sobre la misma.

b. Intercambios 20 a 26: actividad de diálogo y completado de un esquema informativo en la pizarra sobre los aspectos formales del cuadro.

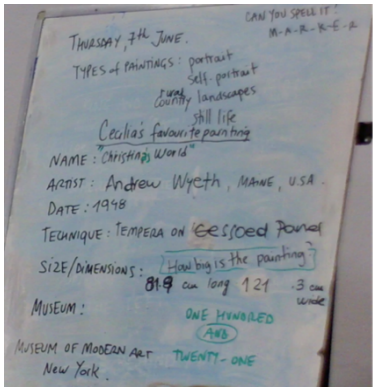
c. Intercambios 27 a 40: descripción y valoración del cuadro. En esta etapa tiene lugar el ensamble multimodal de la clase.

3. Intercambios 41 a 54: Deconstrucción (lectura) del texto escrito en la que también se verifica el ensamble de los tres modos estudiados en este trabajo. Esta etapa de clase continúa en la clase siguiente.

Además de los ensambles de expansión y las oscilaciones de la complejidad del diálogo, emerge en esta tercera parte, con mayor claridad que en las anteriores, el patrón que consiste en que, una vez coconstruida la transducción descriptiva, que en general incluye los significados visuales más evidentes, la profesora orienta la conversación hacia los significados inferenciales, otro eje conductor de esta unidad temática.

En cuanto al paisaje semiótico, la sala de clase es la misma durante toda la unidad. En esta instancia se dispone de los modos semióticos visual, verbal oral, y verbal escrito. El medio en que se despliega la imagen es un poster de tamaño de medio watt, plastificado, que la profesora sostiene mientras dialoga con los alumnos. El modo escrito aparece solamente en la pizarra hasta la última subetapa de la clase, en que se comienza a leer el texto deconstruido desde una hoja tamaño A3 que la profesora pega al frente de la clase, sobre las puertas del aparato de videoconferencias. Se hace un uso intenso de la pizarra durante toda la clase. Los aspectos formales del cuadro, tales como el título, el artista y el año, entre otros, se detallan en el diálogo de las primeras subetapas de clase y se anotan en un cuadro informativo en la pizarra. La preparación de la lectura con la transducción de los significados visuales a los orales (subetapa 2, intercambios 27 a 40) también incluye el uso de la pizarra, al igual que la correspondiente deconstrucción del texto escrito durante la tercera etapa de la clase.

La *Figura 4.17* muestra una imagen de la pizarra en el momento previo al comienzo del fragmento seleccionado para el análisis de esta clase:



Thursday, 7th June

Can you spell it?
MA-R-K-E-R

Types of Paintings: portrait, self-portrait, urban or country landscape, still life

Cecilia's favourite painting
Name: "Christina's World"
Artist: Andrew Wyeth, Maine, USA
Date: 1948
Technique: Tempera on gessoed panel
Size / dimensions: 81.9 cm long; 1.21 cm wide
Museum: Museum of Modern Art, New York.

How big is the painting?
One hundred and

Figura 4.17 - Pizarra al momento de comenzar el fragmento de análisis detallado

A continuación, presento primero el cuadro *Christina's World* (*Figura 4.18*) y el análisis de los significados visuales instanciados en esta imagen fija. En segundo lugar, incluyo la transliteración de los intercambios 29 a 35, seleccionados para el análisis, dentro de la matriz de análisis de NEGOCIACIÓN PEDAGÓGICA, y se fundamenta la selección de este fragmento de clase. Seguidamente, realizo el análisis lexicogramatical y de las funciones pedagógicas que suceden en este fragmento de clase.

4.3.2 Análisis del modo semiótico visual

El cuadro reseñado, *Christina's World* de Andrew Wyeth (1948) (*Figura 4.18*) está permanentemente desplegado durante esta clase y buena parte de la clase siguiente. Tener el cuadro a la vista facilita que alumnos y docente puedan, mediante la transducción verbal de los significados visuales: primero, preparar oralmente la lectura de la reseña; luego, leer y deconstruir la reseña escrita y repasarla. A partir de este trabajo, se sintetizan las pautas más específicas que guiarán a los estudiantes en la construcción de la escritura independiente de la reseña del cuadro elegido por cada uno[54].

Desde el punto de vista ideacional, el cuadro tiene una estructura narrativa, pues hay un vector que emana de la figura central hacia las casas del fondo. Hay una acción transaccional que parte de la mujer en forma incipiente, marcado por el vector de los brazos y el torso de la mujer, quien inicia el movimiento de incorporase y dirigirse hacia las construcciones. Este es un rasgo de varios que trasmiten un cierto grado de ambigüedad al espectador y crean una oportunidad para la interpretación. Es una acción unidireccional, pues la mujer es el único personaje que proyecta un vector. Esa mujer es el Actor del proceso narrativo y las casas son la Meta. Las circunstancias

[54] Inicialmente, el objetivo de la unidad era que los alumnos hicieran una presentación oral de la reseña de un cuadro elegido por ellos. La cantidad de clases no dictadas requirió reformular ese objetivo y terminó en el envío de un texto escrito por mail.

están presentes en ese amplio espacio de pasto amarillento que se extiende desde la mujer hasta las casas. Hay otras casas más pequeñas hacia la derecha y otra construcción hacia la izquierda. La prominencia de la figura humana está reducida por la importancia que tienen las circunstancias y por el aspecto que genera mayor misterio en el cuadro: la mujer está de espaldas y, por lo tanto, como observadores no podemos ver la expresión de su rostro. Se abre aquí un espacio sustancial para la interpretación y la especulación sobre la situación. La *Tabla 4.26* consigna los significados instanciados por esta pintura.

Desde el punto de vista de los significados interactivos, se trata de una focalización observa, ya que el personaje representado no hace contacto visual con el espectador y lo deja en una situación de observador ajeno a la escena. La distancia social es media, pues podemos observar al personaje representado de cuerpo entero y de tamaño medio. En cuanto a la Composición, la mujer se ubica sobre la esquina inferior izquierda del cuadro y no en posición central. Por esta razón podría pensarse tanto en una estructura Real – Ideal como en una Dado – Nuevo. Asimismo, la prominencia de la mujer es alta, pues es lo que más se destaca en el cuadro, tanto por su tamaño, por los vectores y por lo que sugiere. También es alta la conexión de la totalidad de elementos del cuadro.

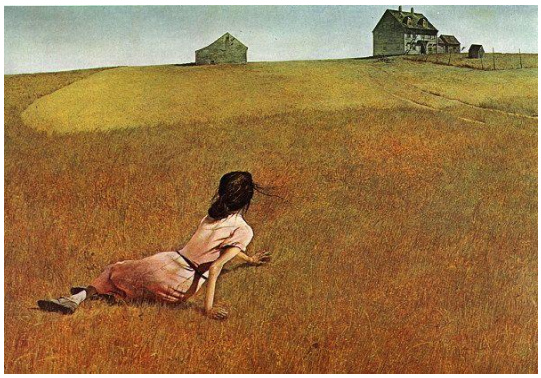


Figura 4.18 – Christina's World; Andrew Wyeth (1948)

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Narrativos	Acción transaccional unidireccional: el movimiento incipiente de la mujer[55]
Actor	La mujer
Meta	Casas (a las que se dirige la intención de movimiento de la mujer)
Circunstancias	La extensión de pasto amarillento
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa
Distancia Social	Social (media)
Actitud	Subjetiva: distanciamiento; poder observador
Pathos	Involucramiento personalizante
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Polarizado Real - Ideal
Prominencia	Alta
Enmarcación	Conexión alta

Tabla 4.26 – Significados visuales instanciados en "Christina's World", Andrew Wyeth (1948)

[55] Como la mujer está de espaldas, podría sugerirse una reacción transaccional en la que la mujer es la Reactora, quien le dirige una mirada al Fenómeno, es decir, a las casas al fondo.

Cuando Kress y van Leeuwen (2006/2021) estudian las Circunstancias, indican que la ubicación locativa requiere un contraste entre primer plano y fondo. En este caso, la Circunstancia locativa corresponde a diferentes graduaciones de color, detalle o luminosidad. En este caso, la extensión del campo, la proporción de espacio que ubica en el cuadro y el intenso tono ocre que aparece en dos tonalidades que permiten demarcar un área más cercana a las viviendas y una más lejana, donde se encuentra el personaje humano, se imponen visualmente. Esto no quiere decir que la extensión de campo sea un Participante en el cuadro, pero el rol del color considerablemente saturado lo transforma en una Circunstancia relevante y no como mero fondo. El ocre del pasto contrasta con el gris oscuro de las casas, con el tono verde – gris del cielo y con la mujer, que aparece contenida en ese fondo. En particular se destaca su cabello oscuro y su torso claro, mientras que las caderas y piernas parecen más unidas al fondo en términos cromáticos. Del mismo modo, se destacan las medias blancas y los zapatos de un gris oscuro. La profesora se refiere en repetidas oportunidades a lo que ella denomina "el misterio" de este cuadro.[56] Para profundizar un poco más sobre ese misterio, que el propio título del cuadro nos impone cuando nos indica que ese es el mundo de Christina, me detengo brevemente en algunos detalles en relación con la extensión y sobre todo el color del pasto.

El concepto de Modalidad de Kress y van Leeuwen (2006/2021) ofrece un detalle meticuloso de las posibilidades semióticas de lo que denominan "marcadores de modalidad[57]". Si bien no es relevante para este estudio entrar en los detalles de todos los aspectos que ofrecen los autores, un breve comentario sobre dos de ellos, la profundidad de perspectiva y el brillo, posibilita un análisis más completo de esta imagen.

La perspectiva de máxima profundidad de este cuadro permite que la mujer se vea en primer lugar, pero no en un primer plano que obture el resto del cuadro. Las líneas de fuga indican que el origen del punto de vista, esto es, la mirada del artista y del espectador, se encuentra a cierta distancia de

[56] La profesora incluyó, en el librillo de materiales que prepara para sus alumnos, un texto que denominó "The Story Behind the Painting" sobre el personaje de Cristina. Por mi parte, recurrí a la página web del artista (https://andrewwyeth.com/), en la que un vínculo del cuadro *Christina's World* (1948) dirige a un breve podcast que explica que Christina era una vecina del ámbito rural en que vivía Wyeth. Ella sufría de una enfermedad degenerativa nervo-muscular que con el tiempo le impidió caminar. Un día Wyeth la vio por la ventana recogiendo arándanos. El cuidado en la pintura con témpera de cada hoja de pasto fue para Wyeth su manera de homenajear el esfuerzo de esa mujer cuando se arrastraba por el campo para ir y volver a recoger arándanos. Allí se citan las palabras de Wyeth sobre esta pintura: "The challenge to me was to do justice to her extraordinary conquest of a life which most people would consider hopeless. If in some small way I have been able, in paint, to make the viewers sense that her world may be limited physically but by no means spiritually, then I have achieved what I set out to do." (https://www.moma.org/multimedia/audio/375/6486)

[57] Hay ocho marcadores de modalidad y se refieren a diferentes aspectos del color (saturación, diferenciación, modulación), el grado de detalle del fondo, la representación que refiere al grado de abstracción o representación de los detalles pictóricos, el grado de profundidad de la perspectiva, la luminosidad y el brillo, que remite al rango de matices de un mismo color.

la mujer y por debajo de los límites de la imagen. Es esto lo que permite que la perspectiva capte la amplitud del campo y la distancia a que se encuentran las casas.

De alguna forma, el artista nos invita a observar el largo trecho que la mujer debe recorrer para llegar a su supuesto destino. Ese trayecto se encuentra en fuerte tensión con el hecho de que la mujer está sentada, aunque su torso y rostro se dirigen a las casas. Esa tensión entre personajes representados está contenida en los vectores del propio cuerpo de la mujer: su torso, brazos y cabeza apuntan hacia arriba y adelante pero su cadera y sus piernas no se mueven.

El segundo punto es el de brillo, pues la escala de colores de ese pasto es un llamado de atención que eleva semióticamente la importancia de la Circunstancia locativa. El detalle de los tonos de color de cada hoja de pasto, la marca de zonas dentro de ese territorio también dada por el color más amarillo verdoso y menos ocre del territorio cercano a las viviendas contribuye a realzar la dimensión de la distancia que separa a esa mujer solitaria de su destino.

Por todo esto, se sugiere que en este cuadro hay procesos mentales implícitos -de carácter afectivo, cognitivo perceptivo-, que tal vez podrían pensarse como metafóricos, en la imagen de la mujer cuyo rostro no vemos. Estos procesos mentales se pueden concebir como metafóricos en el sentido de que no tenemos evidencia de esos procesos mentales, sino que son significados se desplazan a través de todos los elementos que analizo. Sabemos que hay una mirada que no vemos, pero que se puede inferir en la actitud corporal y en un vector que los espectadores imaginamos que parte de la mirada de Christina y se dirige a las casas.

También hay una interrogación indirecta al espectador en la pregunta que de alguna forma la imagen misma le formula: ¿qué hace esa mujer sola, sentada en el paso, lejos de la vivienda a la que mira? ¿qué quiso captar el artista al detener el tiempo en ese instante, en un acto que se vuelve significativo por efecto de esta imagen y nos interpela? En este recorrido de análisis se alcanzan a comprender mejor algunos significados de *Christina's World* que se ofrecen a los alumnos en forma verbal, más o menos explícita.

4.3.3 Análisis del modo semiótico verbal oral

La *Tabla 4.27* consigna el análisis según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN adaptado a contextos pedagógicos de siete intercambios del diálogo de la clase 5 del caso Salta. En este pasaje se lleva a cabo parte de la transducción descriptiva del cuadro *Christina's World* (Wyeth, 1948) intercalada con la revisión de términos ya trabajados, y con una nueva incursión en el lenguaje de la especulación a partir de un aspecto puntual del cuadro. Recordemos que lo que la profesora llamó *lenguaje de la especulación* en la primera clase y que ahora expande hacia lo

que denomina *deducciones*, se encuentra entre los objetivos principales de esta unidad temática sobre pinturas famosas.

Del total de 54 intercambios verbales identificados en esta primera clase, los siete intercambios seleccionados alcanzan para evidenciar aquellos en los que el foco está en la transducción de significados visuales (intercambio 29, 31, 32), aquellos que se centran en la L2 (intercambio 30) y aquellos en los que el foco se desplaza hacia significados específicos que no son destacados en la imagen (intercambios 33, 34 y 35). En los tres últimos intercambios de esta selección, el diálogo de clase se concentra en especular sobre la identidad de la muchacha. Al igual que en las selecciones analizadas en la primera y segunda partes del caso Salta, a partir de un significado inferido de una imagen se desarrollan de forma bastante específica los significados verbales. Entre los significados verbales claves del *lenguaje de la especulación,* en la primera parte se encuentran cláusulas con el verbo modal de posibilidad *might*. En esta clase, la docente se concentra en enseñar cláusulas que incluyen el verbo modal *must* como probabilidad alta y la expresión "***we can tell by*** *the title* ***that*** *the woman is Christina*" (trabajado previamente en la clase 1) para trabajar las *deducciones*.

1.Movimientos	2. Fases de la actividad de aprendizaje Int.	Fases	3. Roles	4. Participantes	5. Modo oral (Diálogo de clase)	6. Funciones pedagógicas Lengua	Realización	7. Modo visual	8. Modo verbal escrito
1	29	Foco	C1d	PC	What is she doing?	Solicitar - transducción - describir	Cláusula simple		
2		Preparación	C1	PC	This is what I like about the painting.	Ofrecer - expandir - explicitar	Cláusula simple	--	
3					It is very mysterious.		Cláusula simple	--	
4		Preparación		Al G	She's on the floor…			--	
5	30	Seguimiento	C2	Al G	What is the English for "pasto"?			--	
6		Foco	C1d	PC	What is the English for "pasto"?	Solicitar – Recordar aprendizajes previos	Cláusula simple	--	
7		Foco	C1d=	PC	Anybody knows?		Cláusula simple	--	
8		Solución	C1	PC	Grass.	Ofrecer - sdos nuevos	Cláusula incompleta con sujeto y verbo elididos	--	
		Elaboración			This is the English word.		Cláusula simple	--	
9		Elaboración	C2	Al C	Nunca lo habia sentido.			--	
10	31	Foco	C1d	PC	And what is peculiar about this grass?	Solicitar - transducción - describir	Cláusula simple	--	
11		Solución	C2	Al	It's brown.			--	

12		Evaluación	C1	PC	Ok.		Cláusula incompleta con sujeto y verbo elididos	--	
13		Elaboración	C1	PC	It's yellowish.		Cláusula simple	--	
14			C1	PC	It's brown.		Cláusula simple	--	
15			C1	PC	It's dry.		Cláusula simple	--	
16			C1	PC	It's not green.		Cláusula simple	--	
17		Solución	C2	Al S	ochre			--	
18		Evaluación	C1	PC	Yes; that's the colour.		Cláusula simple	--	
19	32	Foco	C1d	PC	And what is her body position?	Solicitar - transducción - describir	Cláusula simple	--	
20		Preparación	C1d=		Remember body positions?	Solicitar - A través L2 - contenidos curriculares - apr previos	Cláusula simple	--	
21		Preparación	C1d=		She's not standing. (*la profesora gesticula*)	Ofrecer - coconstrucción	Cláusula simple	--	
22		Preparación	C1d=		She's not sitting. (*la profesora gesticula*)		Cláusula simple	--	
23		Preparación	C1d=	PC	She's like the dog in "Las Meninas".	Solicitar - A través L2 - contenidos curriculares - apr previos	Cláusula simple	--	
24		Solución	C2	Al C	*alumnos buscan en sus cuadernos*) /lin/			--	
25		Evaluación	C1	PC	Good.		Cláusula incompleta con sujeto y verbo elididos	--	
26		Elaboración	C1	PC	But you say /lying/ (*pronunciación*).	Ofrecer evaluación - corregir pron.	Clausula simple	--	
27		Solución	C2	Al C	Lying…		Cláusula incompleta con sujeto y finito elididos	--	
28		Elaboración	C1	PC	She's lying on the dry grass. (*PC escribe en la pizarra*)	Ofrecer - expandir - desarrollar sdos	Cláusula simple		She´s lying on the dry grass.
29				PC	So we can see a woman lying on the dry grass.		Cláusula simple	--	
30				PC	She is the centrepiece of the painting.		Cláusula simple	--	
31	33	Foco	C1d	PC	Who is she?	Solicitar - transd. - inferir	Cláusula simple	--	
32		Foco	C1d=	PC	(*luego de unos segundos*) Who is she?	solicitar - reiterar - repetir	Cláusula simple	--	
33		Seguimiento	C2	Al C	Como está vestida?			--	
34		Respuesta Seguimiento	C1	PC	No.			--	
35		Foco	C1d=	PC	Who is she?	solicitar - reiterar - repetir	Cláusula simple	--	
36		Solución	C2	Al Mel	PC (*alumna ofrece el nombre de la PC*)		Cláusula incompleta con sujeto y finito elididos		PC's favourite painting

37		Seguimiento	C1	PC	Me? *(Als y PC se ríen)*.		Cláusula incompleta con sujeto y finito elididos	--	
38		Respuesta Seguimiento	C1		No. (*PC señala la pizarra*).		Cláusula incompleta con sujeto y finito elididos		*Christina's world*
39		Elaboración	C1	PC	This is my favorite painting.	Ofrecer - retierar - repetir	Cláusula simple	--	
40		Solución	C2	Al G	Christina.		Cláusula incompleta con sujeto y finito elididos	--	
41		Evaluación	C1	PC	Right.		Cláusula incompleta con sujeto y finito elididos	--	
42		Elaboración	C1	PC	We can say: "She must be Christina".	Ofrecer - trans - inferir	Cláusula compleja	--	
43				PC	Because we don't know.		Cláusula compleja	--	
44				PC	This is in our imagination.		Cláusula simple	--	
45	34	Foco	C1d	PC	Why do you think she is Christina?	Solicitar - trans - inferir	Cláusula compleja	--	
46		Foco	C1d	PC	St G, why do you think she is Christina?	solicitar - reiterar - repetir	Cláusula compleja	--	
47		Solución	C2	Al G	Because the painting is "Christina's world".			--	
48		Evaluación	C1	PC	Right.		Cláusula incompleta con sujeto y finito elididos	--	
49	35	Foco	C1	PC	So, we can say...	Ofrecer - solicitar recordar aprendizajes previos	Cláusula incompleta	--	
50	DEDUCTION	Preparación		PC	let's see if you remember…		Cláusula incompleta	--	
51				PC	We can tell…		Cláusula incompleta	--	
52				PC	Remember this?			--	
53				PC	We can tell by the name of the painting (here) that she is Christina.		Cláusula compleja Cláusula compleja		*Christina's world*
54				PC	Yes?			--	
55		Elaboración		PC	It's a deduction.	ofrecer metalenguaje	Cláusula simple	--	
56					We have this evidence here. (señala el título)	Solicitar - trans - inferir	Cláusula simple	--	
57					"Christina's world".		Cláusula simple	--	
58					That's a woman.		Cláusula simple	--	
59					She must be Christina.		Cláusula simple		She must be Christina.
60					Who else?	Solicitar – colaboración- coconstruir	Cláusula simple	--	
61					Yes?			--	
62			C1d		Who else?	Solicitar – reiterar - repetir	Cláusula simple	--	

Tabla 4.27 – Análisis de NEGOCIACIÓN PEDAGÓGICA de intercambios de la clase Salta 5

Dentro del modo verbal oral, se pueden identificar tres *tipos de trabajo semiótico* diferentes: en primer lugar, se coconstruye la transducción de la descripción de algunos aspectos del cuadro

(movimientos 1 a 30); en segundo lugar, a partir de un aspecto interpretable del cuadro se construyen los recursos lingüísticos que permiten inferir (*she must be; we can tell by that…*); y en tercer lugar, se recuerda metalenguaje para andamiar la comprensión y el uso de esos recursos lingüísticos (movimientos 31 a 62).

Así como se ha señalado previamente, el análisis lexicogramatical de los intercambios nos permite identificar los recursos lingüísticos usados tanto al transducir los significados descriptivos del cuadro como al transducir significados interpretativos como, por ejemplo, elaborar verbalmente inferencias a partir de la descripción. Fundamentalmente, este análisis nos posibilita identificar lo que los estudiantes logran producir y cómo contribuye el modo verbal oral a que el ensamble genere oportunidades de que los estudiantes desarrollen la oralidad. Precisamente, el análisis lexicogramatical nos permite entender de qué formas se realizan, lingüísticamente, las funciones pedagógicas a través de las cuales se lleva a cabo el trabajo semiótico de coconstrucción de la transducción de significados visuales a los verbales en la lengua extranjera. Para cumplir con estas demandas, el análisis se organiza en tablas donde cada cláusula se estudia desde distintos sistemas lexicogramaticales: (i) MODO Y MODALIDAD; (ii) TRANSITIVIDAD; (iii) TEMA (Apéndice 4.1).

En forma análoga a la primera clase, en esta oportunidad la profesora realiza el andamiaje de la oralidad de los alumnos alternando las funciones pedagógicas de ofrecer y solicitar. Igualmente, la docente combina funciones que buscan transducir el significado de una imagen visual con funciones que buscan expandir el lenguaje. Entre las funciones que buscan expandir, en los casos analizados predomina la combinación de preguntas elementales (movimientos 1, 5, 10, 19, 46) con cláusulas declarativas o interrogativas polares que desagregan o reformulan la pregunta inicial, agregándole al mismo tiempo nuevos significados (movimientos 7, 20, 21, 22, 45). En esta clase, a diferencia de la primera, solo una vez la profesora recurre a cláusulas incompletas que andamian el comienzo de una verbalización para que los alumnos completen (movimiento 51). De hecho, en esta clase los alumnos verbalizan ideas completas en forma independiente en algunas oportunidades (*she is on the floor,* movimiento 4; *What is the English for "pasto"?*, movimiento 5; *It's brown,* movimiento 11; *because the painting is Christina's world*[58]*,* movimiento 47), lo cual es significativo en el contexto de alumnos adultos de nivel inicial en un lapso tan breve. La expansión y elaboración de recursos lingüísticos se lleva a cabo a través de complejos clausulares que incluyen cláusulas verbales y mentales y cláusulas hipotácticas causales (movimientos 42-43; 46-47; puede verse un resumen de estas realizaciones en la Tabla 1, Apéndice 4.3.3). A su vez,

[58] La cláusula principal se encuentra en la interrogativa que esta hipotáctica responde.

estos recursos realizan las funciones pedagógicas de ofrecer y solicitar uso de la L1, uso de la L2, acerca de la L2 o a través de la L2 (por el detalle de las realizaciones de funciones pedagógicas en este fragmento ver Tabla 2, Apéndice 4.3.3).

Si comparamos los resultados del análisis de esta clase con los de la otra clase del PC, esta clase muestra un patrón de variaciones de mayor nivel de abstracción que los de la clase 1. Si hay patrones de mayor nivel de abstracción significa que hay mayor variedad de realizaciones de esos patrones. En otras palabras, mirados discursivamente, desde la forma de organizar el andamiaje pedagógico -desde arriba- se identifica mayor heterogeneidad en las realizaciones lingüísticas que ocupa la profesora y que propone a los estudiantes. Las regularidades de alternancia y de explicitación de los significados construidos en clase muestran patrones en la forma de llevar a cabo la tarea pedagógica de andamiar los aprendizajes de ILE de los alumnos. Vale la pena tener presente que se trata de una clase de ILE en la que todos los significados, aun el más frecuente y literal, presentan un desafío nuevo para el alumno.

Los patrones que muestran los resultados de análisis muestran un ciclo que se organizó en dos tramos para facilitar la comprensión de los significados que se construyen. El primer ciclo está marcado por la transducción descriptiva de significados (intercambios 29 a 32) y el segundo por la transducción interpretativa, en este caso inferencial, de significados (33 a 35).

El intercambio 29, primero del tramo 1, comienza con la formulación por parte de la profesora de una pregunta elemental sobre el cuadro (*What is she doing?*, movimiento 1). Luego la profesora ofrece valoraciones sobre la pintura que adelantan significados que aparecen en el texto modelo en dos cláusulas relacionales: *This is what I like about the painting* (movimiento 2); *It is very mysterious* (movimiento 3).

1	PC	What is she doing?
2	PC	This is what I like about the painting.
3	PC	It is very mysterious.
4	Al G	She's on the floor…

Asimismo, esas valoraciones podrían actuar como motivadoras del interés de los alumnos pues abren un nivel intersubjetivo del diálogo que ubica a los alumnos como sujetos que valoran y no solamente como sujetos que aprenden ILE. Por otra parte, valorar un cuadro es parte de lo que ellos tendrán que hacer en sus textos de cierre de la unidad. La primera cláusula relacional a través de la cual la profesora expresa sus valoraciones (movimiento 2) funciona como cláusula hendida y tiene una estructura catafórica, pues la posición temática del pronombre demostrativo “this” hace que el significado se dirija al rema, más precisamente, al participante Identificado: *what I like*

about this painting. Esa cláusula nominal incrustada en el sustantivo es una cláusula mental, cuyo Perceptor es la profesora. La pintura aparece en la frase preposicional que posmodifica al pronombre interrogativo, representante de la valoración de la profesora. Ese pronombre interrogativo, con función nominal es el centro y origen de la cláusula nominal. La segunda cláusula relacional de este intercambio, *It is very mysterious* (movimiento 3) es atributiva y la valoración *very mysterious* constituye el objetivo final de la construcción catafórica anterior: lo que a la profesora le gusta de este cuadro es que es muy misterioso. Recordemos que este es el cuadro que la profesora eligió para la reseña a deconstruir, pues es su pintura favorita.

En estos movimientos se percibe que la profesora se ha alejado de la inmediatez de la imagen. Al focalizarse en su valoración, desplaza por unos segundos la transducción descriptiva hacia una transducción interpretativa, más específicamente valorativa, que a su vez tiene una función catafórica de la etapa final de la reseña, como fue sugerido. El interés de este análisis es apreciar cómo los significados verbales se desarrollan con mucho mayor detalle, pues a partir de una única imagen fija se ofrece una especificidad verbal de significados que no están dados en la materialidad de la pintura.

Los alumnos responden a su pregunta de la fase Foco en el movimiento 1 (*What is she doing?)* por medio de una cláusula completa (*She's on the floor*), que a su vez genera el intercambio 30, pues no es *floor* la palabra en inglés que quieren usar sino *pasto*, y no la conocen.

5	Al G	What is the English for "pasto"?
6	PC	What is the English for "pasto"?
7	PC	Anybody knows?
8	PC	Grass.
9	PC	This is the English word.
10	Al C	Nunca lo habia sentido.

El intercambio 30 se abre con la pregunta de los alumnos a la profesora, a través de una pregunta elemental en inglés: *What is the English for "pasto"?* (movimiento 5). En lugar de responder, la docente decide cambiar su rol y pasa de ser quien debe responder o quien devuelve la pregunta al grupo. Entonces, repite y dirige a la clase la pregunta que recibió, *What is the English for "pasto"?* (movimiento 5) Como nadie ofrece la respuesta, la profesora la brinda en dos cláusulas relacionales identificativas: la primera con finito y residuo elidido (*Grass*, movimiento 8), la segunda completa (*This is the English word,* movimiento 9). Este intercambio reitera un patrón del diálogo que fue señalado en la primera clase: la profesora es deliberadamente explícita en sus expresiones, de modo que lo elidido no sea fuente de confusiones para los alumnos, ofreciendo siempre nuevos ejemplos de cláusulas completas. En sentido estricto, este intercambio no

transduce significados visuales en verbales, pero sí ofrece expresiones en la lengua extranjera para poder llevar a cabo esas transducciones, como se muestra a continuación en el intercambio 31.

Una vez que los alumnos conocen la palabra *grass*, en el intercambio 31 la profesora orienta la conversación hacia el detalle de la transducción descriptiva a través de una pregunta elemental (movimiento 10), lo cual emerge como un patrón de comienzo de los intercambios de transducciones descriptivas.

10	PC	And what is peculiar about this grass?
11	Al	It's brown.
12	PC	Ok.
13	PC	It's yellowish.
14	PC	It's brown.
15	PC	It's dry.
16	PC	It's not green.
17	Al S	ochre
18	PC	Yes; that's the colour.

Los alumnos responden con una cláusula relacional atributiva completa (movimiento 11) que inicia una expansión de recursos lingüísticos ofrecidos en términos conceptuales, aunque las cláusulas tienen la misma estructura gramatical. Son cuatro cláusulas relacionales atributivas con atributos relacionados pero diferentes (movimientos 13 al 16), que amplían la descripción y desplazan el diálogo desde la descripción hacia el ámbito de la inferencia: *pasto marrón* y *amarillento* implica que está *seco,* es decir, no es pasto verde y fresco. Vuelve a recurrirse a la construcción de significados en base al concepto de opción lingüística: lo dicho significa en relación con lo no dicho. Este detalle en la transducción verbal de la imagen del pasto va a cobrar relevancia en varios momentos de la reseña, tanto en lo que hace a la situación representada en la pintura (estación del año, vestimenta de la mujer) como a los sentimientos que evoca el color en esta imagen.

El intercambio 32 ingresa en aspectos descriptivos que implican un repaso de significados ya transducidos durante las cuatro primeras clases de construcción del campo de la unidad curricular. Nuevamente la docente comienza con una pregunta elemental, esta vez sobre la posición física del personaje representado: *what is her body position?* (movimiento 19). Ante la duda de los alumnos, que demoran en responder, la profesora indaga si los alumnos recuerdan esos significados en una pregunta polar:

19	PC	And what is her body position?
20	PC	Remember body positions?
21	PC	She's not standing. (*la profesora gesticula*)
22	PC	She's not sitting. (*la profesora gesticula*)
23	PC	She's like the dog in "Las Meninas".
24	Al C	*alumnos buscan en sus cuadernos*) /lin/

25	PC	Good.
26	PC	But you say /lying/ (*pronunciación*).
27	Al C	Lying…
28	PC	She's lying on the dry grass. (*PC escribe en la pizarra*)
29	PC	So we can see a woman lying on the dry grass.
30	PC	She is the centrepiece of the painting.

Esta forma de redireccionar el diálogo da cuenta de que la profesora decidió repasar este lenguaje y orientar a los alumnos para que puedan recuperar esas expresiones en sus notas de clase. Para ese repaso de expresiones aprendidas, la docente se apoya en gestos y recurre a dos cláusulas materiales de polaridad negativa, que vuelven a acotar los significados explicitando lo que no es *She is not standing.* (movimiento 21); *She is not sitting.* (movimiento 22). En el movimiento 23 la docente agrega una tercera cláusula relacional con una circunstancia comparativa que apela a que los alumnos recuerden un personaje de un cuadro en particular: *She's like the dog in "Las Meninas"*. Con esta pregunta tiene lugar un punto de contacto concreto y cercano con un saber que los alumnos han documentado, por lo que comienzan a buscar en sus cuadernos hasta que una alumna encuentra el término adecuado: (*She is) lying*. (movimiento 24).

Para retomar la oscilación ascendente, en el intercambio se agregan tres elementos claves para formular una transducción más completa. Se comienza por recuperar los términos usados para describir el pasto, cada uno en una cláusula: primero se agrega una circunstancia locativa a la cláusula material formulada por la alumna: *She's lying on the dry grass* (movimiento 29). Esta circunstancia locativa retoma los significados construidos en el intercambio anterior. Luego se incorpora un proceso mental que pone a los espectadores en posición temática en la claúsula: *We can see a woman lying on the dry grass.* (movimiento 29). En tercer lugar, se completa con un término del metalenguaje específico (*centrepiece*) para la transducción verbal de significados visuales: *She is the centrepiece of the painting.* (movimiento 30).

En el intercambio 33 comienza el segundo tramo. Una vez coconstruida la transducción de una parte de los significados visuales más evidentes, la profesora orienta la conversación hacia los significados inferenciales, otro eje conductor de esta unidad temática. El intercambio 33 comienza con una pregunta elemental que los alumnos parecen no comprender, tal vez precisamente porque la información no se puede transducir de la imagen visual: *Who is she?* (movimiento 31). En el movimiento siguiente la docente repite la pregunta y los alumnos intentan traducirla a L1 para verificar el significado. La profesora reorienta la comprensión por medio del adjunto polar negativo *No* (movimiento 34), y repite la pregunta inicial, *Who is she?* (movimiento 35) aunque reorienta la pregunta con gestos que señalan a la figura central del cuadro. Luego de una pequeña

confusión que le otorga una pizca de humor a la clase[59], una alumna responde con el nombre del personaje representado: *Christina* (movimiento 40). La cláusula de sujeto y finito elididos es retomada por la profesora en una cláusula verbal compleja y en la Locución introduce el verbo modal de probabilidad alta *must*: *We can say: she must be Christina* (movimiento 42). A partir de allí se construye, en una cláusula mental y otra relacional, la explicación de cómo es posible inferir que la mujer representada en el cuadro se llama Christina: *She must be Christina. Because we don't know. This is in our imagination*. (movimientos 42 a 44).

En los dos últimos intercambios (34 y 35) de este fragmento la profesora propone una profundización de esta comprensión de significados verbales interpretativos al repetir la pregunta polar sobre las razones que nos llevan a realizar esa inferencia: *Why do you think she is Christina?* (intercambio 34). Deseo destacar que es una alumna quien expresa la causa: *Because the painting is "Christina's world"*. (movimiento 47)

En el intercambio 35, la profesora vuelve a indagar si los alumnos recuerdan expresiones ya enseñadas y usadas (clase 1), en este caso para transducir una inferencia a partir de significados visuales: *We can tell by the name of the painting that she is Christina* (movimiento 53). Los alumnos no dicen nada, pero asienten. La profesora ofrece el metalenguaje para nombrar, en una cláusula relacional identificativa, el tipo de razonamiento que están haciendo: *It's a deduction*. (movimiento 55). A continuación, la docente reconstruye paso a paso cómo sucede el proceso de inferir o deducir multimodalmente:

56	PC	We have this evidence here. (*PC señala el título y el personaje representado*)
57	PC	"Christina's world".
58	PC	That's a woman.
59	PC	She must be Christina.
60	PC	Who else?

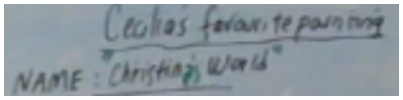
Se recorre el camino de construcción de la inferencia desde el título del cuadro, donde se nombra una mujer, hacia el cuadro, en donde el único personaje representado es una mujer. La docente verbaliza el proceso mental de deducción que sucede al transducir significados interpretativos o deductivos, que son sugeridos, pero no evidentes en la materialidad del cuadro.

[59] Una alumna dice que la mujer representada en el cuadro es la profesora.

4.3.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito 4

En estos ensambles la ocurrencia del modo verbal escrito es muy limitada. Los dos primeros grupos nominales (*Figura 4.19*) estaban en la pizarra desde la etapa anterior a la que pertenece este fragmento. La profesora escribe las cláusulas de la *Figura 4.20* durante la clase.

El primer grupo nominal[60] es el título del trabajo del día, que alude a las razones por las cuales este es el cuadro que se va a describir y sobre el que se escribió la reseña, texto central de este ciclo de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una pintura favorita de la profesora.



PC's favourite painting

NAME: "Christina's World"

Figura 4.19 – Primera parte pizarra

El grupo nominal tiene como núcleo un sustantivo específico con dos premodificadores: un posesivo que se construye en base al nombre del poseedor. Es interesante considerar que la profesora, que escribió el título en la pizarra, podría haber elegido "My favourite painting". Cabe considerar que el uso del posesivo con el nombre propio apostrofado no tiene parecido en español, y tal vez por eso sea relevante que quede escrito en la pizarra y en las notas de los alumnos. Por otra parte, los alumnos deberán elegir su cuadro favorito y escribir una reseña sobre la base del modelo ofrecido y estudiado detalladamente en clase, por lo que cada uno deberá escribir un grupo nominal similar a este como título de su trabajo. Este grupo nominal está en la pizarra desde la tarea anterior, en que se completó un cuadro con los aspectos formales del cuadro. Sin embargo, solo este título y el nombre del cuadro serán mencionados en el fragmento de clase analizado. Este primer grupo nominal es el que dio lugar a la confusión de una alumna que entendió que se le preguntaba sobre la persona que había elegido el cuadro cuando en realidad se trataba de indagar quién era la mujer representada en la pintura.

El segundo elemento escrito que estaba en la pizarra desde la tarea anterior, y que se menciona en esta, es el título del cuadro. Debido a la forma de notas que tiene el esquema de aspectos formales, considero más apropiado analizarlo como una cláusula con verbo elidido. Además, también está elidida la frase preposicional que posmodifica al sustantivo "nombre" y el artículo definido que lo premodifica. Desde el esquema de la pizarra, ambos elementos se recuperan sin dificultades en el grupo nominal del movimiento 56: *Christina's world* y en la cláusula relacional identificativa del movimiento 57: *That's the name.*

[60] El análisis lexicogramatical detallado del modo verbal escrito figura en el Apéndice 4.ds3.

Las dos cláusulas siguientes se escriben durante la clase y acompañan el diálogo. La profesora escribe "Lying on the dry grass"[61] en el movimiento 18, mientras dice *She's lying on the dry grass*. *Lying* fue una palabra que llevó trabajo en la clase. Ya había sido focalizada en la clase anterior y se había explicado detalladamente y con gestos. Esta vez la profesora intenta recuperar ese término y los alumnos, que saben a qué se refiere, buscan en las notas de su cuaderno pues no lo recuerdan. Cuando una alumna lo encuentra, no recuerda cómo se pronuncia, lo cual también es atendido específicamente en este fragmento. Es claro que la profesora considera que la descripción de actitudes físicas es importante para la transducción verbal de significados visuales y por eso insiste en esa palabra. Para culminar ese ciclo de recuperación de la memoria y de las notas, la profesora lo escribe en la pizarra. La escritura se presenta como otra oportunidad para recordar y permite adjudicarle otra función gramatical al mismo grupo nominal: desde *It's dry* (movimiento 15), referido al pasto, hasta *She is lying on the dry grass* (movimiento 28) como lugar en el que se encuentra Christina que queda registrado en las notas de pizarra.

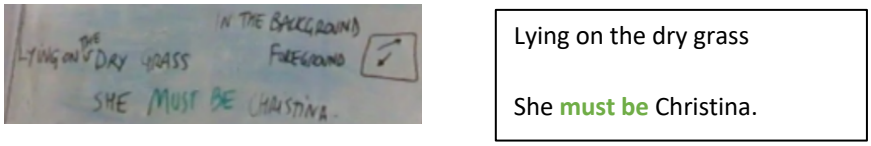


Figura 4.20 – Segunda parte pizarra

El grupo nominal "the dry grass" también está en la agenda de expansión de recursos lingüísticos en la lengua extranjera, como se ve en todos los diálogos desde la primera clase. Como último comentario con respecto a esta cláusula, es importante notar que la profesora eligió el único adjetivo que implicaba una inferencia, ya que todos los adjetivos ofrecidos en el intercambio anterior eran colores mientras que "pasto seco" es una implicancia de "pasto amarillo", que es una evidencia visual. Como se señaló anteriormente, esto será resignificado al hablar de la estación del año que posiblemente recree la pintura, que puede verse en la vestimenta liviana de la mujer.

Con el mismo propósito de destacar y recuperar la profesora escribe en la pizarra la segunda cláusula mientras verbaliza oralmente el movimiento 59: *She must be Christina*. La importancia otorgada al lenguaje deductivo no solo se explica porque aparece entre los objetivos de la unidad, sino que se materializa al retomarlo y enfatizarlo en cada clase, como en este caso, por medio del uso de marcadores de pizarra (plumones) de distintos colores.

[61] Las cursivas se usan para el diálogo de clase y las comillas para el texto escrito.

El uso de verbos modales y de frases modales para matizar la probabilidad, para especular, para inferir o deducir, es un matiz de sutileza para el nivel de inglés de los alumnos que se sostiene con este fuerte andamiaje referido. Por otra parte, es para esta área de significados que se recurre al metalenguaje que fue definido, en la clase S1, como mediación semiótica y no solo como ayuda o apoyo.

4.3.5 Análisis de los ensambles multimodales

Al igual que en los dos fragmentos anteriores, en este análisis se observa que, en los ensambles, los significados construidos en el modo verbal oral se desarrollan con mayor grado de especificidad que los del modo visual, por lo que también los denominamos ensambles de expansión. Los significados del modo verbal escrito son pocos y cumplen funciones muy específicas de apoyatura de los significados construidos en el ensamble visual – verbal oral. El aporte de esta tercera parte es observar cómo los ensambles multimodales preparan para la lectura del texto central de la unidad de enseñanza y aprendizaje en la pedagogía de géneros. También se verifica el patrón de alternancia entre transducciones descriptivas que dan lugar a transducciones interpretativas.

Como vimos en las dos secciones anteriores de este caso Salta, los ensambles multimodales se estudian según el criterio de especificidad de significados o asignación *(commitment)*. En primer lugar, se organizan metafuncionalmente los significados instanciados en cada modo para luego compararlos y determinar el grado de especificidad de los significados de los tres modos semióticos que se ensamblan. Los significados instanciados en los tres modos se presentan en la *Tabla 4.28.* La diferente materialidad de cada modo hace que la puesta en relación ocupe espacios muy distintos en la tabla; el modo verbal oral requiere más espacio, aunque aquí se seleccionan las cláusulas más representativas de los significados construidos en ese modo. En consecuencia, de los significados construidos en el modo verbal oral, en particular, se presentan algunos ejemplos que intentan ser representativos de conversaciones que suceden durante 20, 30 o más minutos. El solo hecho de que, con los significados ofrecidos por una sola imagen fija, se pueda dialogar por tanto tiempo, es relevante. Como veremos más adelante, intervienen en estas disparidades elementos de la materialidad de cada modo y de naturaleza pedagógica, relativos a la forma de entender la lengua, su enseñanza y su aprendizaje y la conceptualización de objetivos de la unidad, entre los más decisivos.

Es importante tener presente que el grado de especificidad de los significados construidos no se relaciona lineal y directamente con un tipo de recursos lexicogramaticales de un ejemplo en particular, ya que los significados verbales orales se coconstruyen a nivel discursivo, en el

transcurso de las interacciones que constituyen el diálogo de clase. En ese entendido, la cláusula elegida en representación de los recursos verbales orales instanciados (*We can see a woman lying on the dry grass*; movimiento 29) capta un significado prominente: la mujer como Actor de la cláusula material proyectada y un significado de mayor detalle en la circunstancia locativa: el pasto seco. Otro tanto puede decirse de los recursos verbales escritos, con la salvedad de que son escasos. La cláusula seleccionada, *She must be Christina*, (segunda cláusula escrita en la pizarra durante el fragmento de clase analizado) ilustra el rol de la escritura en la pizarra en esta clase: facilitar la explicación, ayudar a comprender y a recordar cómo expresar una inferencia en la lengua extranjera.

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical			Significados verbales escritos instanciados – estrato lexicogramatical		
	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad		**Procesos**			**Procesos**	
IDEACIONALES				Complejo clausular proceso mental (proyección)			Cláusula relacional identificativa		
	Proceso	Narrativo (acción transaccional unidireccional)		a **-** ***We***	***Can see***	***A woman lying on the dry grass.***	a **-** ***She***	***Must be***	***Christina.***
	Actor	La mujer		Perceptor	Proceso mental	Proyección	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
				b – Proyección					
	Meta	Casas		***A woman***	***(is) lying***	***On the dry grass.***			
	Circunstancias	El campo, amplia extensión de gramilla		Actor	Proceso material	Circunstancia Locativa			
	(INTERACTIVOS)								
INTERPERSONALES	Focalización	Observa	Sistemas de modo y modalidad	Estructura de Modo		Residuo	Estructura de Modo		Residuo
				Sujeto	Finito	Complemento	Sujeto	Finito	Complemento
	Distancia Social	Social (media)		***We***	***Can see***	***A woman lying on the dry grass.***	***She***	***Must be***	***Christina.***
					Modalidad: habilidad			Modalidad: probabilidad alta	
	Actitud	Subjetiva: distanciamiento, poder observador							
	Pathos	Involucramiento personalizante							
	(COMPOSICIONALES)		Tema Rema	Tema	Rema		Tema	Rema	
TEXTUALES	Valor informacional	Polarizado Real - Ideal		***We***	***Can see a woman lying on the dry grass.***		***She***	***Must be Christina.***	
	Prominencia	Media							
	Enmarcación	Conexión media							

Tabla 4.28 – Ensambles multimodales según commitment *(Clase S5; intercambios 29 a 35)*

En esta *Tabla 4.28* se resume el grado de especificidad del significado instanciado en cada modo. Considerados metafuncionalmente, como muestra la tabla, los significados ideacionales instanciados por la imagen son captados en los seis intercambios analizados en detalle de forma general: lo primero que vemos al mirar el cuadro es una mujer sentada en una gramilla seca. Como observadores del cuadro, desde nuestra distancia social miramos un cuadro que nos involucra con una situación, con un personaje representado.

En el modo verbal oral, el verbo modal "*can*" capta lo que podemos ver como observadores de esa imagen. Más aún, es posible que la elección de la primera persona plural en *We can see a woman lying on the dry grass* afianza la posición de observadores de alumnos y PC al igual que la orientación narrativa de la imagen. En el modo verbal escrito, queda el testimonio del significado más específico que se coconstruye en el diálogo de clase y se escribe en la pizarra: esa mujer debe ser Cristina. Desde los significados textuales, esa mujer que aparece en la mitad inferior del cuadro, más real y cercana a nosotros, se verbaliza precisamente con el pronombre "nosotros" en posición temática. El punto de partida de la observación somos nosotros (profesora y alumnos) cuando describimos a la mujer, pero es el pronombre "ella" cuando se especula sobre su identidad.

En cuanto a la clasificación de los ensambles de esta sección del caso Salta, de la *Tabla 4.28* emerge que el ensamble que incluye el cuadro *Christina's World* es un ensamble de **expansión**, pues el modo verbal oral ofrece significados más específicos y amplios que el modo visual, si se considera el trabajo sobre deducción y especulación que se plantea. En este fragmento del diálogo de clase se realizan observaciones acerca del pasto (intercambio 31), se coconstruye la primera descripción de la mujer (su posición física) y se trabaja con la inferencia y especulación sobre quién podría ser ella. Más adelante en la misma clase se describen las casas, se realiza una descripción detallada de la mujer y se especula sobre qué puede estar haciendo ella en esa posición, en ese lugar solitario. Sobre el final de la clase se construye una valoración sobre el cuadro basada en los colores. La especificidad está dada en la cantidad de información verbalizada y en el detalle con que se realiza.

4.3.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones

El análisis de esta tercera sección confirma y, por lo tanto, robustece la respuesta a la pregunta general de investigación. Se vuelven a identificar ensambles de expansión, en los que los significados verbales amplían fuertemente los significados visuales. Asimismo, estos ensambles multimodales ofrecen claras oportunidades de desarrollo de la oralidad de los estudiantes. Esto sucede, como en las dos primeras secciones, porque el modo verbal oral construye significados que se han ido consolidando a lo largo de la unidad, con recursos lingüísticos al alcance de los

estudiantes, si bien la oralidad es todavía un gran desafío para estos adultos que dos meses antes no podían decir una sola palabra en inglés. En esta sección hay tres cláusulas independientes y una hipotáctica causal, todas conformadas por una variedad de elementos estructurales, realizadas por los estudiantes: *She's on the floor; What's the English for "pasto"?; It's brown; Because the painting is* Christina's world. También ofrecen un adjetivo y una forma no finitia de un verbo, ambos de poca frecuencia, que implica que hay un aprendizaje vinculado directamente con el trabajo de clase. Como son alumnos principiantes, el análisis muestra con claridad que las oportunidades se generan y cómo, por un lado, pero no es tan directo que los estudiantes de esta edad y nivel puedan producir oralmente en la L2. Sin embargo, los estudiantes lo intentan en cada clase.

El análisis muestra que el patrón de las **oscilaciones** del diálogo conforma una alternancia entre significados nuevos que primero se ofrecen y luego se los acerca a los estudiantes para que puedan comprenderlos. Este acercamiento puede incluir paráfrasis, recuperación de elementos vistos previamente, traducciones, hasta que los estudiantes pueden comenzar a construir esos significados en la L2. Vuelve a encontrarse un uso fluido y funcional del metalenguaje y se aprecia la claridad pedagógica de la PC cuando se verifica un permanente reciclado y revisión de realizaciones aprendidas, incorporadas a los nuevos significados. Se destaca en este caso que los estudiantes no aprenden estructuras gramaticales repetitivas en forma descontextualizada, procedimiento que dificulta fuertemente la motivación y la apropiación de la L2, sino que construyen significados en contexto, en interacción con sus compañeros y la PC y dotando de sentido mucho de lo dicho con los significados visuales y las apoyaturas de los singificados verbales escritos. Estos estudiantes aprenden a significar, a construir significados en la L2 haciendo uso de sus apuntes y de las comprensiones de cómo funciona la lengua oportunamente ofrecidas por la mediación docente.

La evidencia de lo visual es clave para la producción oral y escrita de una reseña sobre un cuadro, género que constituye el objetivo pedagógico prioritario de la unidad. Si bien el indicador de logro de esta unidad inicialmente era una presentación oral de la reseña de un cuadro, las clases que no pudieron dictarse redujeron a la mitad la unidad y la PC decidió enfocar la producción final a un texto escrito, que los estudiantes podrían terminar de preparar y enviarle por correo electrónico (ver Apéndice 4.4). De todos modos, se cumplen todas las etapas de la pedagogía de géneros, aunque comprimidas y, por lo tanto, con menos tareas y detalles.

De esta manera, podemos apreciar que este caso presenta tres fortalezas fundamentales en relación con el aprendizaje de la producción oral de ILE. Por una parte, la pedagogía de géneros en sí

misma, con sus fundamentos teóricos y sus principios pedagógicos, muestra en este caso las virtudes de un trabajo organizado, pautado en etapas, focalizado en un género y en un texto concreto, sin por eso reducir la lengua a un aprendizaje mecánico, repetitivo y descontextualizado. Por el contrario, el texto y el contexto, fortalecidos por los ensambles multimodales, ofrecen ante todo significados y permiten pensar en las realizaciones en la L2 desde la comprensión y la apropiación de los propósitos de los significados. La segunda fortaleza es el profundo conocimiento pedagógico, teórico y práctico, de la profesora de clase que se evidencia en su capacidad de regular las variaciones de la complejidad lingüística del diálogo, de tomar de las imágenes significados relevantes en sí mismos y para los fines pedagógicos del curso (excelente *creadora*) y en realizar una selección muy cuidadosa de los materiales que se recontextualiza. También se destacan sus vínculos afables no solo con los estudiantes sino con la PR. El obstáculo de la presencialidad remota parece amortiguarse en el caso Salta, sin dudas vinculado también a la comprensión que tiene la PR de su tarea docente. Este vínculo y la adaptación de los planes de clase del PCI que realiza la PR, son clave en la consecución de la tercera fortaleza de este caso, que consiste en que ambas docentes realizan intermediaciones conjuntas en el andamiaje de la comprensión y la producción oral de L2 de los alumnos.

5 Contracción de oportunidades de aprendizaje a través de ensambles multimodales: Caso Jujuy

5.0 Introducción general al caso Jujuy

A diferencia del caso Salta, en donde los ensambles son de expansión, en el caso Jujuy se encuentran ensambles de equivalencia y de contracción. Estos dos tipos de ensambles, a pesar de sus diferencias, restringen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes pues no se identifica en el modo verbal oral una intencionalidad docente de expandir los recursos orales en L2 de los estudiantes.

El caso Jujuy pertenece a educación media secundaria, al igual que el caso Salta. El análisis presenta una clase a cargo de profesora de clase (PC) y dos a cargo de ambos profesores: la PC y el profesor remoto (PR). Así como el caso Salta presentado en el capítulo 4, todos los casos de la tesis se organizan en una sección por clase y cada clase en subsecciones en las que, en primer lugar, se ofrece una descripción de la estructura de clase y del paisaje semiótico de la misma. En segundo lugar se analizan en detalle los modos involucrados en los ensambles multimodales por separado y luego el o los ensambles correspondientes. Por último, se estudian las oportunidades de aprendizaje junto con las conclusiones del capítulo.

La unidad curricular estudiada en el caso Jujuy se denomina *Understanding the media* (ver Tabla 1, Apéndice 5.1) El grupo consta de 9 alumnos y corresponde al ultimo año de enseñanza media superior, en este caso de opción Físico Matemático[62] de un liceo urbano en el turno matutino. La edad de los alumnos oscila entre los 17 y los 18 años, lo que indica que han cumplido con éxito los 12 años de escolaridad obligatoria[63]. De los 9 estudiantes presentes, 5 completaron el cuestionario sobre su experiencia anterior con la L2 (Capítulo 3, Apéndice 3.3); dos no aceptaron participar en la investigación y 2 no entregaron sus respuestas. Los 5 estudiantes se ubican en un nivel intermedio de manejo de la lengua (B1 o B2) según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). La conversación de clase confirma esta información, pues los estudiantes muestran un muy buen nivel de comprensión y producción oral. 7 estudiantes participan voluntariamente del diálogo con los docentes de manera fluida y comprensible. Este es el único grupo de esta investigación con estas características.

[62] En Uruguay los últimos tres años de enseñanza media tienen distintos trayectos según la carrera universitaria a la que se orienten. Las opciones son: Ciencias Agrarias, Ciencias Biológicas, Social Económico, Social Humanístico, Físico Matemático, Matemática Diseño, Arte y Expresión.

[63] De los 9 alumnos, dos no aceptaron participar en la investigación. Estos dos alumnos, por otra parte, no participaron nunca en clase; a ellos la PC les dedica mayor atención en el monitoreo de tareas grupales.

En la primera sección del caso Jujuy (5.1) se estudian ensambles bimodales (de los modos semióticos verbal oral y verbal escrito), debido a que la PC no incorporó imágenes visuales a ninguna de sus clases de la unidad curricular estudiada[64]. En las segunda y tercera secciones se analizan los ensambles ocurridos en clases a cargo de profesor remoto y profesor de clase (5.2 y 5.3).

5.1 Caso Jujuy: primera parte

5.1.1. Paisaje semiótico

Como explicamos previamente, en esta clase a cargo de PC se ofrece un ensamble bimodal de los modos verbales: el oral y el escrito[65] y se exploran las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en L2 generadas por este ensamble.

La sala de clase es amplia y luminosa, con un gran ventanal que ocupa toda la pared derecha, desde la mitad hacia el techo (*Figura 5.1*) y una amplia pizarra blanca al frente. Los alumnos ocupan unos pocos bancos de la primera fila.

Figura 5.1 - Sala de clase presencial

La primera etapa de la unidad temática *Understanding the media* se focaliza en la radio. Este primer fragmento analizado, a cargo de la profesora de clase (PC) corresponde a la segunda clase de la unidad temática. La clase consta de 41 intercambios y se desarrolla en dos tramos. El primero se concentra en la conversación sobre ventajas y desventajas de la radio -intercambios 1 a 14-, que retoma y desarrolla el trabajo de la clase anterior sobre la radio como medio de comunicación. En

[64] La docente intentó usar recursos visuales en dos oportunidades, pero no pudo realizarlo por motivos tecnológicos o de conectividad.

[65] En dos oportunidades la profesora intenta mostrar el video clip de una canción, pero no puede hacerlo por razones de conectividad (clases J4 y J6 en las etapas pedagógicas de la unidad presentadas en la Tabla J1.1). En una tercera ocasión (clase J14), tampoco se puede ver el video de un aviso publicitario por problemas técnicos similares.

el segundo tramo - intercambios 15 a 41- se trabaja con una comprensión lectora basada en un texto entregado en la clase anterior, titulado "History of Radio" (intercambio 15, movimiento 115).

El fragmento analizado en esta sección corresponde a los primeros 10 intercambios del primer tramo, en los que el diálogo se ensambla con un esquema desarrollado en la pizarra (*Figura 5.2).* Este esquema tiene el cometido de organizar las ideas para un texto escrito que los alumnos deberán entregar más adelante, en el que deben discutir las ventajas y desventajas de la radio como medio de comunicación

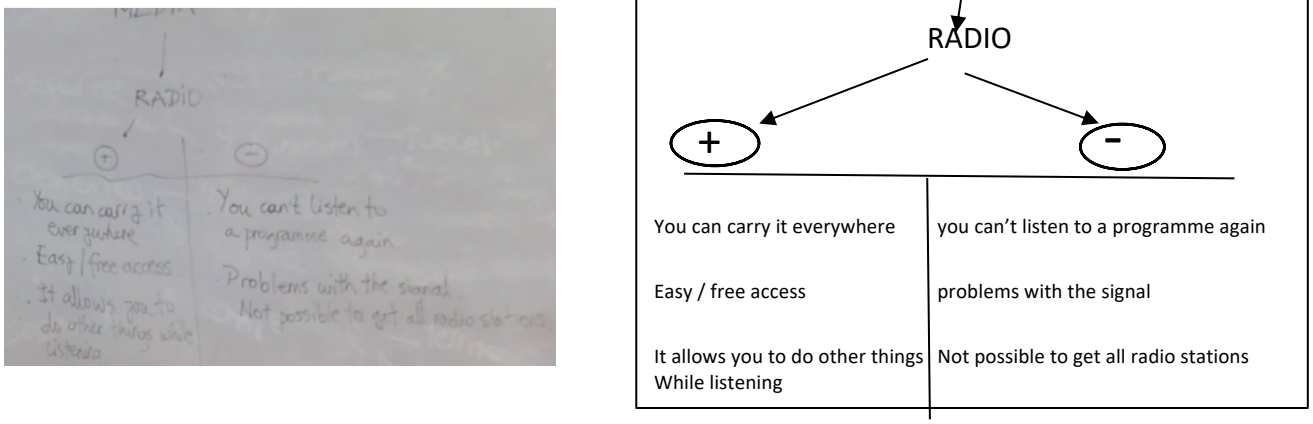


Figura 5.2 - Pizarra con esquema al finalizar intercambio 15

5.1.2. Análisis del modo semiótico verbal oral

La *Tabla 5.1* consigna el análisis según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN adaptado a contextos pedagógicos del fragmento definido previamente. Las columnas de la tabla ofrecen la misma información que se mencionó en el capítulo metodológico y en el caso Salta. Los 10 intercambios del fragmento comprenden 70 movimientos.

1. Movimientos	2. Fases de la actividad de aprendizaje		3. Roles	4. Participantes	5. Modo oral (Diálogo de clase)	6. Funciones pedagógicas		7. Modo escrito
	Int.	Fases				Lengua	Realización	
1	**1**	Preparación	C1	PC	Today we will continue focusing on the radio.	Cláusula simple	**Ofrecer** – A través L2 – Información específica	

2		Foco	C1d[66]	PC	So, in pairs, as you are two and two, I want you to list at least one advantage you think the radio has as a means of communication and a disadvantage, right? *(La profesora comienza un esquema en la pizarra que va completando a lo largo de la clase)*	Cláusula compleja	**Solicitar** - A través L2 - Tarea contenidos unidad curricular	Media Radio
3		Elaboración	C1d=	PC	What you consider something positive about the radio and something negative.	Cláusula incompleta	**Solicitar** - Uso L2 - Reiterar - aclarar	Diagrama en pizarra y signos de más y menos
4		Foco	C1d=	PC	Is that clear?	Cláusula simple completa	**Solicitar -** verificar comprensión	
5		Preparación	A2	PC	So, one minute for you to come up with a list, ok? *(pasan 3 minutos)*			
6			A2	PC	Ready?			
7	**2**	Foco	C1d=	PC	Patricia, what would be an advantage or a disadvantage?	Cláusula simple completa	Solicitar - A través L2 - Tarea contenidos unidad curricular	
8			C1d=	PC	Or if you prefer, Juan.	Cláusula incompleta		
9			A2	PC	Ok; Juan confirms.	Cláusula simple completa		
10		Solución	C2	Juan	You can't check…	Cláusula simple incompleta		
11		Solución		Juan	One disadvantage is that you cannot check again the news if you don't…	Cláusula compleja incompleta		
12		Evaluación	C1	PC	Okay.			
13	**3**	Foco	c1d	PC	Is that an advantage or a disadvantage?	Cláusula simple completa	Solicitar – reiterar - aclarar	
14		Solución	C2	Juan	A disadvantage.			
15		Aclaración	Seg C1	PC	And you mean that you cannot replay …	Cláusula simple completa	Solicitar - expandir - explicitar	
16		Solución	R Seg C2	Juan	You cannot replay the notice.			
17		Aclaración	Seg C1	PC	the news	Grupo nominal	Ofrecer - L2 - retroalimentación	
18		Solución	R Seg C2	Juan	yes, the news.			
19	**4**	Elaboración	C1	PC	And is it that way nowadays?	Cláusula simple completa	Solicitar - A través L2 - Tarea contenidos unidad curricular	
20			C1	PC	Because now, with the internet, I think that you can go back.	Clausula compleja	Ofrecer – A través L2 – Info curricular específica	

[66] Se recuerda aquí el espacio de desarrollo teórico que abre esta diferencia entre el rol de habla C1d, en el que se asume que el profesor demora una respuesta que conoce a través de una pregunta, y esta pregunta -al igual que varias formuladas en este caso- en las que el profesor pregunta por algo que no conoce: qué piensan los alumnos sobre ventajas y desventajas de la radio como medio de comunicación.

21			C1	PC	Does it happen today with internet?	Cláusula simple completa	Solicitar - A través L2 - Tarea contenidos unidad curricular	
22			C1	PC	The radio, as we understand the radio, I agree with you.	Cláusula compleja completa	Ofrecer - A través L2 – Información específica	
23			C1	PC	Once the program is over, you missed it, okay?	Cláusula compleja completa	Ofrecer - L2 - sinónimos	
24			C1	PC	That would be one disadvantage.	Cláusula simple completa	Ofrecer - A través L2 – Información específica	
25	**5**	Foco	C1d	PC	What about you, boys?	Cláusula simple completa	Solicitar - A través L2 - Tarea contenidos unidad curricular	
26		Solución	C2	Jaime	We think that an advantage is that the radio is more easy to carry on with.			
27					It's … errr…	Cláusula simple incompleta		
28		Foco	C1	PC	Portable.	Grupo adejtivo	Ofrecer - L2 - sinónimos	
29		Solución	C2	Jaime	It's portable.			
30		Evaluación	C1	PC	Portable, right.	Grupo adejtivo		
31		Elaboración	C1	PC	It's more practical.	Cláusula simple completa	Ofrecer - L2 - sinónimos	
32				PC	We can say that you can carry it everywhere. Ok.	Cláusula compleja completa	Ofrecer - L2 - sinónimos	You can carry it everywhere
33	**6**	Preparación	C1	PC	And Juan and Patricia's idea is that you can't listen to a program again, which I think that nowadays it is possible.	Cláusula compleja completa	Ofrecer - L2 - sinónimos	You can't listen to a program again.
34		Foco	C1	PC	What do you think?	Cláusula simple completa	Solicitar - L2 - Opinión	
35		Elaboración	C1	PC	Sometimes programs are uploaded on the internet or youtube.	Cláusula simple completa	Ofrecer - A través L2 - Contenidos emergentes	
36		Solución	C2	Tulio	But I think that it is not possible, because here in Uruguay the radio is not so big or important.			
37		Solución		Tulio	It's just a program in the radio and you just listen.			
38		Evaluación	C1	PC	Right.			
39		Elaboración	C1	PC	Once it is broadcast, it's over.	Cláusula compleja completa	Ofrecer - A través L2 - Contenidos emergentes	
40		Evaluación	C1	PC	Okay?			

41		Elaboración	C1		I have no idea.	Cláusula simple completa	Ofrecer - A través L2 - Contenidos emergentes	
42					I'm just imagining what the situation would be.	Cláusula compleja completa	Ofrecer - A través L2 - Contenidos emergentes	
43	**7**	Foco	C1	PC	Do you know what is a broadcast? (*La profesora escribe en la pizarra, a la derecha del esquema)*	Cláusula compleja completa	Ofrecer Uso L2 - Sdos nuevos	broadcast (*en la pizarra)*
44		Preparación	C1	PC	It's a specific word connected to the media.	Cláusula simple completa	Ofrecer Uso L2 - significados nuevos	
45		Solución	C1	PC	It's to transmit through the media.	Cláusula simple completa	Ofrecer Uso L2 - significados nuevos	
46		Elaboración	C1	PC	In this case for example, a radio program is broadcast.	Cláusula simple completa	Ofrecer Uso L2 - expandir - ejemplificar	
47		Elaboración	C1	PC	Well, so we have one advantage and one disadvantage.	Cláusula simple completa	Ofrecer L2 – reiterar / repetir	
48	**8**	Foco	C1d	PC	Any advantage from your… group (*la profesora señala un grupo y con su mano sugiere que solicita la respuesta de ese grupo)*	Cláusula incompleta	Solicitar - A través L2 - Tarea contenidos unidad curricular	
49		Solución	C2	Juan	One disadvantage is...			
50		Elaboración	C1	PC	Another disadvantage?	Cláusula simple completa		
51			C1	PC	You're very pessimistic with the radio today… (*la profesora hace un gesto con su pulgar hacia abajo)*	Cláusula simple completa	Ofrecer - A través L2 - Contenidos emergentes	
52		Elaboración	C1	PC	We are thinking of possible advantages (*PC se dirige a ese grupo con su mirada)*	Cláusula simple completa		
53		Solución	C2	Juan	It depends the distance between you and the … centre of… errr…			
54		Evaluación	C1	PC	Right.			
55		Foco	C1	PC	So what would be the disadvantage?	Cláusula simple completa	Solicitar - A través L2 – Información específica	
56		Solución	C2	Jaime	We think the same thing.	Cláusula simple completa		
57		Solución	C2	Jaime	That it depends on where you are that you have a lot of signal.	Cláusula compleja completa		
58		Evaluación	C1	PC	Okay.			
59		Elaboración	C1	PC	So it means that sometimes you may not get certain radio stations.	Cláusula compleja completa	Ofrecer L2 - explicitar	
60				PC	For example, if you go to the countryside maybe you cannot get everything.	Cláusula compleja completa	Ofrecer Uso L2 - expandir - ejemplificar	

61				PC	So that would be a negative thing.	Cláusula simple completa	Ofrecer - A través L2 – Información específica	
62					So, problems with the signal (*PC escribe en la pizarra)*	Grupo nominal	Ofrecer - L2 - reiterar - parafrasear	Problems with the signal
63				PC	Or not possible to get all radio stations. *(PC escribe en la pizarra)*	cláusula no finita	Ofrecer - L2 - reiterar - parafrasear	Not possible to get all radio stations
64	**9**	Foco	C1d	PC	Anything else?	Cláusula simple incompleta	Solicitar – Uso L2 - Opiniones	
65			C1d=	PC	Any advantage?	Cláusula simple incompleta		
66		Solución	C2	Tulio	Easy access.	Grupo nominal		
67		Evaluación	C1	PC	Easy access… right.	Grupo nominal		
68		Elaboración	C1	PC	Free access, in a way…	Cláusula compleja incompleta	Ofrecer - L2 - sinónimos	
69					… because if you just have a radio… *(la PC hace un ademán de sintonizar una radio y de que sería muy fácil)*			
70			C1	PC	Easy and free access, right?			Easy and free access

Tabla 5.1 – Análisis de NEGOCIACIÓN pedagógica de 9 intercambios del primer fragmento caso Jujuy

En este fragmento de clase se pueden identificar tres *tipos de trabajo semiótico* diferentes: por un lado, en el **primer intercambio** la profesora regula y ordena la actividad (movimientos 4 y 5). Luego de solicitar a los alumnos que enumeren ventajas y desventajas de la radio como medio de comunicación, la profesora organiza a los alumnos en pares y les pauta un tiempo para realizar la tarea. En segundo lugar, entre el **segundo y el noveno** intercambio, a requerimiento de la docente, cada par va sugiriendo distintas ventajas y desventajas de la radio (por ejemplo, en los movimientos 12, 14, 16, 18). En tercer lugar, a partir de lo que se va coconstruyendo en los intercambios orales, la profesora **hace un esquema** en la pizarra (movimientos 30, 31, 41, 59, 60, 66; ver Figura J 1.2). De esta forma, en la pizarra se va planteando, en el modo verbal escrito, un esquema organizador de las ideas a incluir en el texto que los alumnos deben escribir en forma domiciliaria. En general, la docente reafirma o desafía lo que dicen los alumnos, solicita que expliciten por qué las características que mencionan son ventajas o desventajas y en algún caso se concentra en la expansión de recursos léxicos en forma implícita. También se constata que con frecuencia los estudiantes son interrumpidos antes de concluir con la idea que desean expresar. El análisis lexicogramatical brinda información detallada de la realización de estos trabajos semióticos y de las funciones pedagógicas revisada más adelante, al igual que colabora

sustancialmente en la identificación de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas o no por el ensamble con el modo escrito.

El análisis de los recursos lexicogramaticales desplegados en los 10 intercambios de este fragmento (ver Apéndice 5.1.1.) muestra cómo se realizan los significados que se construyen en la oralidad. Como en todos los casos estudiados, el análisis a nivel de la cláusula contempla sistemas de las tres metafunciones: (i) MODO, POLARIDAD y MODALIDAD; (ii) TRANSITIVIDAD, (iii) TEMA.

El fragmento comienza con las instrucciones sobre la tarea a realizar: los alumnos deben enumerar en pares las ventajas y desventajas de la radio para luego intercambiar ideas en grupo. Luego del trabajo en grupos inicia una secuencia de 9 intercambios que secuencio en **tres tramos** para conceptualizar los ciclos de la conversación. Cada tramo está definido por un aporte de lo que los alumnos elaboraron en pares con respecto al eje ventajas – desventajas de la radio y los comentarios que se realizan alrededor de esa respuesta, hasta cerrarlo y pasar a la respuesta siguiente. Los alumnos pueden expresarse en inglés con fluidez y claridad y la conversación no les ofrece desafíos de comprensión o de producción. Sin embargo, se les brindan pocas oportunidades de explayarse y elaborar sus ideas.

El primer intercambio consta de 6 movimientos gramaticalmente bastante complejos a cargo de la docente, que evidencian que los estudiantes no tienen inconveniente para comprenderla:

1	PC	Today we will continue focusing on the radio.
2	PC	So, in pairs, as you are two and two, I want you to list at least one advantage you think the radio has as a means of communication and a disadvantage, right? *(La profesora comienza un esquema en la pizarra que va completando a lo largo de la clase)*
3	PC	What you consider something positive about the radio and something negative.
4	PC	Is that clear?
5	PC	So, one minute for you to come up with a list, ok? *(pasan 3 minutos)*
6	PC	Ready?

Por ejemplo, la instrucción dada en el movimiento 2 se realiza a través de una cláusula compleja que tematiza la forma de trabajo en forma marcada: *So, in pairs, as you are two and two*. La cláusula principal es de proceso mental afectivo que tiene como fenómeno una cláusula material: *I want you to list at least one advantage you think the radio has as a means of communication and a disadvantage, right?* (movimiento 2). A su vez, esta cláusula mental es una metáfora interpersonal, ya que la orden *List one advantage…* (movimiento 2) está introducida en forma incongruente por la cláusula mental: *I want you to list one advantage….* Esta metáfora interpersonal cumple una doble función de suavizar el imperativo y de centrar en la docente el diseño de las tareas a desarrollarse. La complejidad de la cláusula se extiende a una cláusula de relativo incrustada en el grupo nominal que realiza la Meta: *one advantage [that] you think [that]*

as a means of communication and a disadvantage, right? Esta cláusula incrustada es una mental cognitiva que a su vez se proyecta en una cláusula relacional atributiva. La alta complejidad gramatical de esta cláusula, típica del lenguaje oral (Eggins, 2004), no presenta ninguna dificultad de comprensión para los alumnos. De todos modos, la profesora reformula la instrucción, recuperando en forma elíptica el proceso material de la cláusula anterior y agregando una cláusula nominal como meta: *what you consider something positive about the radio and something negative* (movimiento 3). La docente pauta el tiempo de la tarea, explicita el tiempo que tiene los alumnos para la tarea y cuál es le producto final. Esto se realiza en una cláusula relacional de sujeto y finito elididos que solo verbaliza la circunstancia con una cláusula incrustada que agrega, como dificultad léxica, el uso de una perífrasis verbal de doble preposición (multi-word verb): (*You have) one minute for you to* ***come up with*** *a list, ok?* (movimiento 4). Este primer intercambio evidencia el buen nivel de inglés de los estudiantes, ya que la docente no realiza esfuerzos de simplificación, de pausas, de entonación, no recurre al español ni necesita verificar si las instrucciones fueron comprendidas, más allá de usar una coletilla que ni espera ni recibe respuesta (*ok?*), como sucede en el uso cotidiano de la lengua inglesa.

El **primero** de los tres tramos que se identifican en la siguiente secuencia de 9 intercambios va del intercambio 2 al 4 y consiste en el primer aporte de los alumnos y distintos comentarios y reformulaciones por parte de la profesora. El análisis de este primer intercambio muestra que el alumno que responde, a pesar de los falsos comienzos y de las dudas propias de la oralidad, posee recursos variados y complejos de la lengua, que pone en juego a la hora de responder la pregunta docente.

7	PC	Patricia, what would be an advantage or a disadvantage?
8	PC	Or if you prefer, Juan.
9	PC	Ok; Juan confirms.
10	Juan	You can't check…
11	Juan	One disadvantage is that you cannot check again the news if you don't…
12	PC	Okay.

A la pregunta inicial de la docente (movimiento 7), un alumno responde en dos movimientos: el primero es una cláusula material inconclusa (10) que decide reiniciar. La segunda cláusula tematiza la desventaja, como la docente solicita (11). La misma idea que el alumno comenzó en términos de lo que no se puede hacer, se reformula en términos de lo que no se puede verificar o repetir: *check again the news*, en sus palabras. Este primer intercambio muestra dos elementos importantes sobre las oportunidades de aprendizaje generadas. La primera es que los recursos lingüísticos ofrecidos por la docente no constituyen un desafío ni para la comprensión ni para la producción de los estudiantes. La segunda es la duda que queda planteada de qué habría dicho el alumno si no hubiera sido interrumpido.

Esta solvencia de los alumnos para responder las preguntas se constata también en el tercer intercambio, en que la docente comienza solicitando que los alumnos reiteren el concepto anterior:

13	PC	Is that an advantage or a disadvantage?
14	Juan	A disadvantage.
15	PC	And you mean that you cannot replay … *(entonación ascendente*)
16	Juan	You cannot replay the notice.
17	PC	the news
18	Juan	yes, the news.

Esta interferencia de elementos léxicos cognados (16) -*notice* es similar a *noticia*; *noticia* se dice *news*- en ambas lenguas es altamente frecuente y sucede en hablantes de alto nivel de manejo de la lengua. Este estudiante había realizado la elección apropiada en una respuesta anterior (11), pero no lo hace en esta oportunidad. Esto no indica que el alumno no tiene el conocimiento, sino que tal vez no lo haya hecho consciente o no lo tenga tan sólidamente adquirido. Lo que sí llama la atención es que, ni en este momento ni en ningún movimiento del fragmento, se incluye la solicitud o el ofrecimiento de metalenguaje, lo que se interpreta como una decisión pedagógica que incrementa la restricción de oportunidades de aprendizaje. Más adelante se retoma este punto.

El intercambio 4 está a cargo únicamente de la profesora, quien insiste con la idea de que hoy en día, con internet, la radio permite volver a escuchar programas. La PC despliega un uso espontáneo de la lengua oral que refuerza la idea de que la docente no necesita ser cuidadosa o selectiva en las elecciones lexicogramaticales con que realiza sus funciones pedagógicas, pues sabe que los alumnos la comprenden, lo que queda evidenciado en el fluir natural del diálogo.

En el **segundo tramo,** formado por los intercambios 5 a 7, se recorre un ciclo similar: solicitud de ideas de la docente, respuesta de los alumnos, cierre de la docente. El intercambio 5, que consiste en 8 movimientos, se abre con una nueva solicitud de la profesora de que dos alumnos ofrezcan sus aportes sobre el tema de clase y se cierra con la expansión por parte de la docente de los significados ofrecidos por los alumnos. Las respuestas de los estudiantes confirman su manejo solvente de la L2. Por ejemplo, la respuesta *We think that an advantage is that the radio is more easy to carry on with* (movimiento 26), una cláusula compleja de proceso mental, explícitamente relevante para la pregunta realizada y que incluso arriesga el uso de un elemento léxico elaborado, como es la perífrasis verbal de dos preposiciones (multi-word verb). Aunque se pueda objetar la exactitud semántica de la perífrasis verbal elegida, se destaca como rasgo de hablantes avanzados el arriesgar usos idiomáticos de la lengua extranjera.

Cuando un alumno intenta parafrasear el "easy to carry on with" y no encuentra un término, la PC ofrece el Epíteto *portable* (movimiento 28) y otras verbalizaciones alternativas: *It's more practical* (movimiento 31), *We can say that you can carry it everywhere.* (movimiento 32). Estas

expresiones ofrecidas a los estudiantes para que completen sus ideas es la única forma de aporte que se observa en esta clase, ya que no se detectan ofrecimientos de lexicogramática planificados para expandir los recursos lingüísticos de los estudiantes.

En estos movimientos la conversación de clase continúa mostrando la alternancia de recursos lexicogramaticales variados y complejos, tanto a nivel de los complejos clausulares como de los grupos que forman las cláusulas[67] (ver Tablas 1 y 2, Apéndice 5.1.2). La duda que queda planteada aquí es qué sucedería con la oralidad de estos alumnos si no fueran interrumpidos y se les permitiera extenderse en sus participaciones.

El **tercer tramo** del fragmento se inicia con el foco puesto en los conceptos de ventajas y desventajas de la radio. En el primer movimiento del intercambio 8 la PC vuelve a preguntar en forma directa, a un grupo en particular por una ventaja; sin embargo, la respuesta del movimiento 49 solo queda iniciada y es rechazada en los movimientos 50 y 51.

48	PC	Any advantage from your… group (*la profesora señala un grupo y con su mano sugiere que solicita la respuesta de ese grupo)*
49	Juan	One disadvantage is...
50	PC	Another disadvantage?
51	PC	You're very pessimistic with the radio today… (*la profesora hace un gesto con su pulgar hacia abajo)*
52	PC	We are thinking of possible advantages (*PC se dirige a ese grupo con su mirada)*
53	Juan	It depends the distance between you and the … centre of… errr…
54	PC	Right.
55	PC	So what would be the disadvantage?
56	Jaime	We think the same thing.
57	Jaime	That it depends on where you are that you have a lot of signal.
58	PC	Okay.
59	PC	So it means that sometimes you may not get certain radio stations.
60	PC	For example, if you go to the countryside maybe you cannot get everything.
61	PC	So that would be a negative thing.
62		So, problems with the signal (*PC escribe en la pizarra)*
63	PC	Or not possible to get all radio stations. *(PC escribe en la pizarra)*

La profesora intenta orientar las opiniones esperadas, como expresa en una cláusula mental que subraya la tarea que se está llevando a cabo a través de la elección del presente progresivo: *We are thinking of possible advantages* (movimiento 52). Pero el alumno que retoma la palabra, completa el comienzo del movimiento 49 en una cláusula de sujeto y finito elididos: *One disadvantage is* (49)… *the distance between you and the centre…* (53). La docente vuelve a indagar sobre las razones por las cuales esa opinión constituye una desventaja. En ese punto interviene un alumno de otro grupo, que concuerda con sus compañeros: *We think the same thing.* (movimiento 56) *That*

[67] Son frecuentes los complejos clausulares de distinto tipo por parte de la PC y de los estudiantes, aunque no se observa un patrón en su ocurrencia en el diálogo. Profesora y alumnos recurren a realizaciones de complejos a nivel de grupo o de cláusula de forma natural, sin mayores esfuerzos de parte de los alumnos para comprender o producir estos complejos.

it depends what radio or where you are that you have a lot of signal. (movimiento 57). Esta intervención cierra el caso de forma conclusiva, pues se explicita el acuerdo en la cláusula mental del movimiento 56 y se argumenta a través de una cláusula donde el proceso mental está elidido y solo se expresa la proyección*: That it depends on where you are that you have a lot of* (movimiento 57). La profesora demuestra su aceptación de este punto escribiendo en el esquema de la pizarra: *problems with the signal* y procede a parafrasear la idea: *So, it means that sometimes you may not get certain radio stations*. (59)

Queda por mencionar que las preguntas polares son frecuentes en todos los intercambios, especialmente en el desarrollo de los intercambios. Por ejemplo, en el intercambio 3, *Is that an advantage or a disadvantage?* (13), en el intercambio 4: *And is it that way nowadays?* (19) y *Does it happen today with internet?* (21), intercambio 7, *Do you know what is a broadcast?* (43) y en tres oportunidades en el tercer tramo: *Another disadvantage*? (50), *Anything else?* (64) y *Any disadvantage?* (65). Esta asiduidad de preguntas polares indica que las respuestas esperadas son de realización mínima y por lo tanto que las oportunidades de los alumnos de desarrollar la lengua oral se ven acotadas.

En conclusión, los tres tramos transitan caminos similares: el único patrón estructural de los intercambios es el inicio con una cláusula interrogativa -salvo uno que comienza con un complejo clausular-. Las preguntas que inician los tramos uno y dos son elementales y las que continúan el tramo son polares, orientadas a la clasificación de ventajas y desventajas de la radio. Como se señaló previamente, las preguntas polares se caracterizan por requerir respuestas mínimas, en general de un solo vocablo que ya está dado en la propia formulación de la pregunta. Todas las preguntas son directas y concretas. No se detectan objetivos lingüísticos, textuales o temáticos específicos, ni se observan tareas que signifiquen un desafío a los recursos lingüísticos de los estudiantes y luego andamien sus soluciones. No se construyen andamiajes de producción de la oralidad ni se dan los tiempos de espera a que los estudiantes piensen o elaboren sus respuestas ni se les solicita a los estudiantes mayor elaboración. Tampoco se percibe un avance intencional hacia nuevas expresiones - formales o informales – ni se incorpora el uso de metalenguaje, que podría permitir focalizar el diálogo en conceptos más técnicos o teóricos.

En consecuencia, las oportunidades de aprendizaje de la oralidad son muy limitadas. Más aún, esa limitación se acentúa por las interrupciones que sufren los estudiantes cuando intentan elaborar sus participaciones. Queda planteada la duda de si los estudiantes se habrían explayado más en las ocasiones en que son interrumpidos. De todas estas características de las realizaciones del diálogo de clase, surge la idea de que el objetivo del curso -y del programa que lo orienta- es sobre todo la comprensión oral y escrita y no el desarrollo de la oralidad en L2.

Antes de pasar al modo verbal escrito, es importante focalizar la mirada del análisis en las funciones pedagógicas de habla que realizan los movimientos analizados en esta sección, dada su importancia para acercarnos a la generación de oportunidades de aprendizaje.

Los movimientos del diálogo a cargo de la PC realizan distintas funciones pedagógicas que se plantearon como una red sistémica de opciones (Fundamentos teóricos; *Figuras 2.9 a 2.11*). Estas funciones pedagógicas sostienen la generación -o la ausencia de- oportunidades de aprendizaje de la oralidad. En el primer nivel de elección están las funciones pedagógicas de **solicitar** y **ofrecer**. Ambas opciones tienen opciones simultáneas de mayor delicadeza: la lengua usada (L1 o L2) y el tipo de realización lingüística.

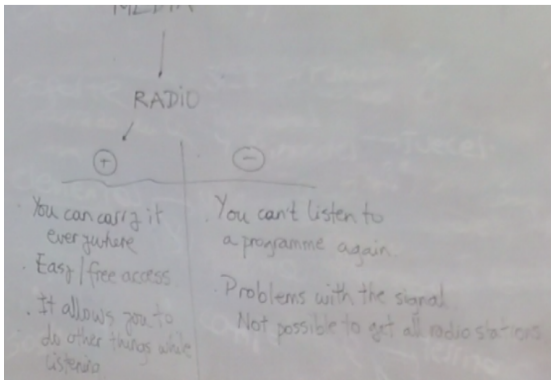
En el caso Jujuy solo se usa la L2, como es natural en un grupo con el nivel de inglés descrito previamente. Dentro de las funciones de **solicitar**, las realizaciones lingüísticas en este fragmento se dividen de forma bastante equitativa entre dos subfunciones: *uso de L2* y *a través de L2* y se destaca la ausencia de solicitudes relativas a la reflexión *acerca de L2* (tabla 3, Apéndice 5.1.2). En cuanto a las funciones de **ofrecer**, la amplia mayoría se relaciona con el uso de la lengua inglesa (17 movimientos) y se concentra en la expansión léxica, sobre todo de sinónimos y de algunos significados nuevos, por ejemplo: *Once the program is over, you missed it, okay?* (movimiento 23), *Portable* (movimiento 28), *Free access, in a way…* (movimiento 68). También aparecen algunas reiteraciones al volver el diálogo al eje ventajas / desventajas de la radio, por ejemplo: *So, problems with the signal* (movimiento 62), *Or not possible to get all radio stations* (movimiento 63). Los ofrecimientos *A través de L2* (11 movimientos) ocurren tanto en relación con información específica de la unidad curricular, por ejemplo: *Today we will continue focusing on the radio* (movimiento 1) o *That would be one disadvantage* (movimiento 24), como de contenidos emergentes, por ejemplo: *Sometimes programs are uploaded on the internet or youtube*. (movimientos 35) o *Once it is broadcast, it's over.* (movimiento 39). También entre las funciones de **ofrecer** llama la atención que el metalenguaje esté ausente de la conversación de clase (Tabla 4, Apéndice 5.1.2).

En síntesis, las funciones pedagógicas de habla realizadas por los movimientos que se analizan en la sección de análisis lexicogramatical ofrecen un primer acercamiento al manejo del diálogo de clase en la generación de oportunidades de aprendizaje. La falta de conversaciones sobre la L2 es un indicador potente de que, si es que se ofrecen oportunidades de aprender la L2, estas carecen de la reflexión sobre la lengua y por lo tanto de la profundidad que brinda el acceso a teorizar sobre la L2. El análisis lexicogramatical muestra la limitación de los recursos que se ponen en juego en el diálogo de clase para construir y desarrollar significados.

A continuación, se analiza el modo verbal escrito, esto es, las notas que escribe la profesora en la pizarra mientras transcurre el diálogo con los estudiantes, quienes no hacen uso de la pizarra en el caso Jujuy.

5.1.3. Análisis del modo semiótico verbal escrito

En el esquema realizado en la pizarra la PC va anotando y conectando los significados ofrecidos oralmente. La naturaleza multimodal del esquema está dada precisamente porque es un tipo de texto en el cual las relaciones semánticas entre sustantivos, grupos nominales o cláusulas están dadas espacialmente. Asimismo, esas relaciones se van explicitando oralmente al dibujar y escribir el esquema, de modo que las líneas y flechas o los signos de más o de menos, reciben un significado específico. Reproducimos aquí la *Figura 5.2* (paisaje semiótico de la clase), que consigna a la izquierda una foto de la pizarra al terminarse el esquema. El esquema de la derecha lo reproduce de forma legible.



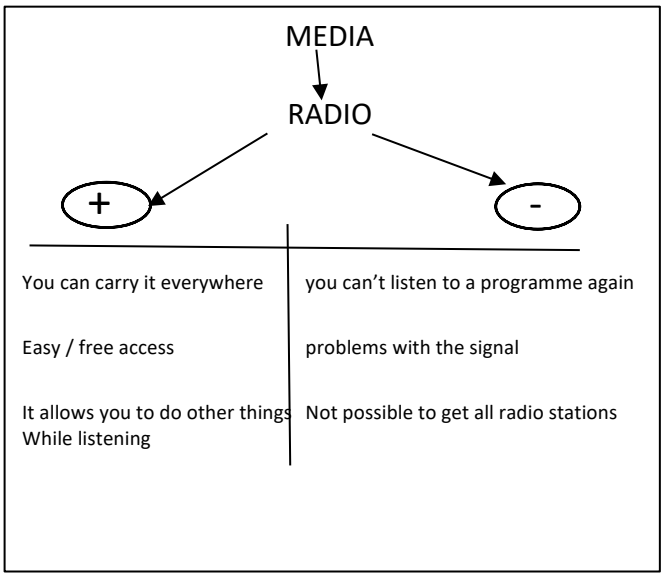


Figura 5.2 - Pizarra con esquema

El sustantivo escrito en la parte superior del esquema es el nombre de la unidad temática: *Media*. Este sustantivo está unido por una flecha a otro sustantivo, unos centímetros debajo, que especifica el medio de comunicación del que se va a hablar en esta clase: la *Radio*. De forma análoga a los títulos, los grupos nominales están formados solo por sustantivos, sin premodificadores. La ubicación inferior y la vectorialidad propia de la flecha representa precisamente la relación hiperónimo – hipónimo: la radio es un tipo de medio de comunicación. En las dos flechas que parten del sustantivo Radio se representa gráficamente el tema central de la conversación: hacia la izquierda se anotarán las desventajas, representadas por el signo de menos. La flecha de la derecha termina en el signo de más e indica la lista de ventajas de la radio que seguirá debajo.

El esquema es conceptualmente sencillo, aunque lo escrito es gramaticalmente irregular, pues algunas anotaciones son cláusulas completas (*You can carry it everywhere; You can't listen to a*

programme again) y otras son grupos nominales (*easy / free Access, problems with the signal*). La profesora solo va anotando lo que los estudiantes dicen, como forma de reafirmar que la participación es adecuada y correcta. El esquema final se presenta más como un registro de lo dicho para luego recuperarlo -en la tarea domiciliaria indicada de escribir un texto sobre las ventajas y desventajas de la radio- que un mapa semántico o un artefacto que codifique, de forma abreviada, conceptos complejos y sus relaciones.

5.1.4 Análisis del ensamble bimodales

El ensamble bimodal que ocurre en esta clase pertenece a la categoría de ensambles de **equivalencia**, ya que los dos modos semióticos involucrados son igualmente acotados en la especificidad o la amplitud de los significados construidos. Los dos modos semióticos verbales se ensamblan a medida que la PC va expresando en voz alta lo que escribe, de manera que se refuerzan los significados y sus realizaciones. Como muestra el intercambio 2 (*Tabla 5.1.2*), mientras la docente solicita la tarea escribe en la pizarra las palabras claves de esta: dentro de la unidad *medios de comunicación*, se trabajará sobre la *radio*. De modo similar, cuando habla de las ventajas como algo positivo y en ese momento traza la *flecha* desde la palabra radio hacia el *signo de más*, a la derecha. Lo mismo sucede con la *flecha* dirigida a la izquierda, las desventajas y el *signo de menos*, que la profesora denomina algo negativo (movimiento 3, *Tabla 5.2*).

intercambio	movimiento	Participante	Modo verbal oral	Modo verbal escrito
2	1	PC	So, in pairs, as you are two and two, I want you to list at least one advantage you think the radio has as a means of communication and a disadvantage, right? *(La profesora comienza un esquema en la pizarra que va completando a lo largo de la clase)*	Media Radio
3	1	PC	What you consider something positive about the radio and something negative.	Diagrama en pizarra y signos de más y menos

Tabla 5.2 – Ensamble entre modos verbal oral y verbal escrito en intercambios 2 y 3

Como muestra la *Tabla 5.3*, al fin del intercambio 5, cuando el diálogo concluye en que la radio puede llevarse a todas partes, la PC, mientras lo dice, lo escribe en la pizarra debajo de la lista de ventajas (movimiento 32, intercambio 5). Inmediatamente después, la PC retoma una idea anterior, tal vez en parte para consignarla en el esquema: no se puede volver a escuchar un programa de radio.

intercambio	movimiento	Participante	Modo verbal oral	Modo verbal escrito
32	5	PC	We can say that you can carry it everywhere. Ok.	You can carry it everywhere
33	**6**	PC	And Juan and Patricia's idea is that you can't listen to a program again, which I think that nowadays it is possible.	You can't listen to a program again.

Tabla 5.3 – Ensamble entre modos verbal oral y verbal escrito en intercambios 5 y 6

El mismo procedimiento de decir en voz alta -y por lo tanto incluir en el diálogo- una cláusula que concluye una idea planteada al mismo tiempo que se escribe, hace que el ensamble sea evidente, simultáneo y de relación directa. Si se tratara de un esquema más complejo, con taxonomías profundas, por ejemplo, tal vez el esquema colaborara con la conceptualización. En este caso, como fue señalado, el esquema tiene una función sobre todo de apunte para recuperar luego lo dicho en clase y tal vez para evidenciar las relaciones que se están puntualizando entre ventajas y desventajas. Esto se muestra en los movimientos 62, 63 y 70, consignados en la *Tabla 5.4*:

intercambio	**movimiento**	**Participante**	**Modo verbal oral**	**Modo verbal escrito**
8	62	PC	So, problems with the signal (*PC escribe en la pizarra)*	Problems with the signal
8	63	PC	Or not possible to get all radio stations. *(PC escribe en la pizarra)*	Not possible to get all radio stations
9	70	PC	Easy and free access, right?	Easy and free access

Tabla 5.4 – Ensamble entre modos verbal oral y verbal escrito en intercambios 8 y 9

En conclusión, el esquema de la pizarra cumple el propósito de sintetizar y registrar las opiniones que emergen de la conversación, para que los estudiantes puedan recuperarlo, estudiarlo y usarlo en la escritura de su texto sobre ventajas y desventajas de la radio. Igualmente, puede ayudar a aquellos estudiantes que no participan ni opinan de manera espontánea al momento de encontrar contenidos para escribir un texto argumentativo. Sin embargo, no se incluyen en el modo escrito realizaciones lexicogramaticales que ofrezcan o apoyen el desarrollo de la lengua inglesa oral de los estudiantes.

5.1.5. Oportunidades de aprendizaje y conclusiones de primer fragmento caso Jujuy

La limitación similar o **equivalente** de los significados construidos en los dos modos semióticos involucrados no implica, automáticamente, la presencia o ausencia de oportunidades de aprendizaje. Estas oportunidades de aprendizaje de la oralidad se definen por la adecuación -o no- de los recursos semióticos enseñados a los recursos semióticos de que disponen los estudiantes. Los modos ensamblados en una relación de equivalencia podrían ser expansivos de las oportunidades de desarrollo de la oralidad de los estudiantes si se constatara una intencionalidad específica de parte de los profesores que se manifestara en la elección de funciones pedagógicas concretas. Por ejemplo, si los profesores se proponen ofrecer y solicitar, en forma verbal oral o escrita, significados que consideren la ampliación de los recursos semióticos de los alumnos o reflexiones metalingüísticas que profundicen la comprensión teórica de los estudiantes sobre el funcionamiento de la L2.

En este primer fragmento del caso Jujuy sucede que los dos modos verbales ensamblados, como muestra el análisis, no presentan por sí mismos oportunidades de aprendizaje o desarrollo de la oralidad en ninguno de los tres tramos identificados en el diálogo. El análisis del modo verbal oral, a nivel discursivo semántico y a nivel lexicogramatical, muestran que el diálogo de clase no ofrece oportunidades claras de desarrollo de la oralidad de los alumnos. Se puede considerar que el valor pedagógico de esta conversación estaría en la práctica espontánea de la lengua extranjera, más que en el desarrollo de una oralidad con pautas específicas de complejidad o de síntesis, por ejemplo. Tampoco el modo escrito en la pizarra cumple ese rol en este fragmento de clase. La escritura en la pizarra es un registro de lo que se dice en el diálogo de clase organizado en una clasificación sencilla alrededor de los temas propuestos: ventajas y desventajas de la radio. Frecuentemente la pizarra es una oportunidad de desarrollo de la lengua pues permite retomar y expandir detalles, tales como sinónimos o expresiones alternativas. Sin embargo, eso no sucede en esta clase. Se insiste en que la carencia de metalenguaje evidencia la misma falta de oportunidades de desarrollo de la oralidad, pues en este fragmento no se habla sobre el lenguaje ni se invita a los alumnos a que lo hagan.

5.2 Caso Jujuy: segunda parte

5.2.1. Paisaje semiótico del segundo fragmento caso Jujuy: clase con Profesora de Clase y Profesor Remoto

En la tercera clase de la unidad *Understanding Media* del caso Jujuy a cargo de la dupla docente, el profesor remoto (PR) propone a los alumnos la tarea de identificar a los músicos que aparecen en una presentación *power point*; también les pregunta por la nacionalidad de cada uno. La actividad es parte de un reservorio de propuestas de clase proporcionadas por el Plan Ceibal en Inglés, que ofrece a los PR (hablantes nativos del inglés a quienes no se les exige el título docente). Las actividades que ofrece el PCI, clasificadas por curso y por unidad temática, consisten en un plan de clase detallado, las tareas a ofrecer a los estudiantes y, si corresponde, la selección de imágenes y la presentación de *power point*. En este caso, el material de clase no está recontextualizado, sino que está tomado tal como lo ofrece el PCI.

Este fragmento fue seleccionado para este estudio pues es en él se incluye el modo visual. Se trata de una actividad previa a una conversación sobre preferencias musicales y medios usados para escuchar música.

El paisaje semiótico de todas las clases con PR del caso Jujuy se muestra en la *Figura 5.2.1*: al frente de la clase se encuentra el aparato de video conferencias, en el cual hay una pantalla en la que se ve al profesor remoto (PR). Cuando el PR muestra una presentación en *power point,* la misma ocupa la mayor parte de la pantalla y el PR pasa a visualizarse en tamaño pequeño en la

parte superior de la pantalla, al medio. Sobre el ángulo derecho de la pantalla se muestra la clase tal como la ve el PR. Debajo del aparato de video conferencias hay una mesa que oficia de escritorio para la docente. En esta sala de clase, sobre la derecha hay una pizarra pequeña, portátil, que es la que usa la profesora de clase (PC). Sobre el ángulo izquierdo está la central de conexiones de toda la sala de computación, que se encuentra detrás de esta clase, como se muestra en la *Figura 5.2.3*. En las computadoras que hay detrás se dan las clases de informática. El frente de este salón de informática hay un pizarrón blanco fijo, como se ve al fondo de la *Figura 5.2.3*. En horarios de clase de inglés por videoconferencia este salón de informática no se usa. El salón tiene un gran ventanal hacia la izquierda en la *Figura 5.2.3*. Si bien el espacio de inglés es pequeño, también lo es este grupo de estudiantes de modo que el espacio es suficiente para que todos puedan tener una buena visual de la pantalla.

Figura 5.3 – Cámara del fondo - Profesor Remoto en Pantalla de video conferencia

Figura 5.4 - Pantalla de video con presentación power point

Figura 5.5 - Clase vista desde la cámara del frente

Durante el fragmento de clase analizado no se usa la pizarra. El único modo verbal escrito aparece en algunas diapositivas.

5.2.2 Análisis del modo semiótico visual

La primera diapositiva (*Figura 5.6*) consiste en un título y un conjunto de imágenes que muestran a 6 músicos distintos más un título. La imagen está formada por 6 “recortes” de fotografías, claramente tomadas de otras composiciones fotográficas en las que los gestos de los músicos tendrían un significado que aquí se ha perdido, pues solo se toma el sentido identificatorio, según la orientación dada por la pregunta que titula la diapositiva. Por esto se trata de una imagen

conceptual en la que los participantes están representados en términos de su esencia atemporal en tanto pertenecientes a una clase: el ser músico (Kress y van Leeuwen, 2006: 79). Es una representación conceptual de proceso clasificatorio donde las imágenes muestran una taxonomía encubierta (Kress y van Leeuwen, 2006: 81), que en este caso es únicamente de proceso identificatorio: hay un proceso que une la imagen con el nombre del músico identificado. A esta identificación apunta la cláusula interrogativa: "*Who are these people?",* que encabeza la diapositiva y de la cual debe inferirse el Superordinado de la taxonomía que es el ser músico. En otras palabras, el Superordinado de la taxonomía es la construcción social del artista músico y cantante que ofrece espectáculos donde presenta su obra, en los que puede haber baile, incluso coreografiado. Cabe destacar que la cláusula interrogativa no apunta a lo que los individuos en las imágenes tienen en común, esto es, su pertenencia a la categoría de músicos, sino que indaga refiere directamente a la identidad de los músicos representados, es decir, quién es cada uno de ellos. El Subordinado aparece en la primera pregunta que realiza el PR a los estudiantes: ¿Qué tienen en común los individuos representados?

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Estructura conceptual clasificatoria	Taxonomía encubierta: identificativo = "Estos son…"
Superordinado	Grupo de músicos
Subordinado	5 músicos y un grupo musical
INTERACTIVOS	
Focalización	3 Portadores en contacto y 3 en observa
Distancia Social	Social en la banda; Personal en los demás
Actitud	Subjetiva: Involucramiento; Igualdad en todos (ángulo horizontal)
Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Centro - circular
Prominencia	Mínima prominencia
Enmarcación	Máxima desconexión

Figura 5.6 – Diapositiva músicos

Tabla 5.4 – Significado visual potencial e instanciado diapositiva 1: los músicos (Figura 5.6)

Esta imagen de taxonomía encubierta también cumple con la característica clave de que la equivalencia entre los Subordinados se realiza visualmente por medio de una composición simétrica. Los participantes están equidistantes, son del mismo tamaño y están orientados de forma

similar. Además, para realizar la naturaleza atemporal y estable de la clasificación, los participantes se muestran de forma menos objetiva y más descontextualizada. El fondo es plano y neutro, en este caso de un color verde uniforme, sin profundidad. En los músicos de la fila de arriba el ángulo es frontal, mientras que en los de la fila de abajo es oblicuo.

La *Tabla 5.4* esquematiza los significados potenciales e instanciados de la primera diapositiva de la clase. El contraste entre estos significados que muestra la tabla permite verificar que, dentro de las imágenes con estructuras conceptuales clasificatorias, la diapositiva 1 es una taxonomía encubierta. Esto significa que la característica común de todos los sujetos pertenecientes a la misma clasificación no está dada naturalmente, sino que es construida por esta estructura visual, aunque la taxonomía que los agrupa no sea explícita. Kress y van Leeuwen (2006/2021) explican que esta estructura es del tipo "esto es", que en esta imagen se instancia en el significado "estos son músicos". El ser músicos es el Superordinado de esta taxonomía, esto es, lo que reúne a los individuos integrantes de la taxonomía. El Superordinado se construye a partir de la identificación de cada uno de los Subordinados -músicos, en este caso- como tales.

Como el objetivo de la clase es hablar de música, de las preferencias de los presentes y de los artefactos utilizados para escuchar música, esta diapositiva que inicia la clase cumple la función de instalar el tema del día. En cuanto a los significados interactivos, aun cuando los Subordinados son parte de una estructura taxonómica, hay variaciones en el complejo de elementos que configuran la interacción entre los personajes representados y los observadores. La Focalización es de Contacto directo en los tres músicos de la fila superior, pues los tres miran al espectador y establecen distintos tipos de relaciones con él. En el caso de Eminem, la mirada dirigida al espectador se refuerza con el gesto de su mano extendida hacia él, por lo que la interacción subjetiva entre el personaje representado y el observador es aún más intensa. Esto también sucede con la sonrisa y la mirada del Guchi, y no tan abiertamente con la mirada menos frontal de Justin Bieber. Los tres músicos de la fila inferior, por su parte, se encuentran en una Focalización de Observación para el espectador, ya que se ofrecen para ser contemplados.

La Distancia Social es más homogénea entre los seis músicos: todos se presentan a una Distancia Personal, ya que vemos su rostro y torso, a excepción del grupo musical *One Direction*, que se presenta con una Distancia Social cercana, ya que los vemos de cuerpo entero. La Actitud es Subjetiva y el Pathos de Involucramiento personalizante en todos los casos. La subjetividad de la Actitud está dada por el ángulo frontal desde el que vemos a los músicos, lo que nos invita a involucrarnos con ellos. El Pathos de Involucramiento se debe a las imágenes naturalistas de todos los músicos salvo la de Bob Marley, que es una imagen de contraste que se ha iconizado en el mundo occidental debido a la fama del músico jamaiquino.

Por último, el modo composicional indica que el valor informacional es circular, ya que todos los Subordinados tienen la misma relevancia y solo están allí para ayudar a construir la característica superordinada. La prominencia de las imágenes es variable, ya que algunos sobresalen por las sonrisas, los colores y la luminosidad. La enmarcación apunta a una máxima desconexión con el observador, incluso cuando tres de los sujetos están en contacto visual. Este punto se comenta con más detalle en el análisis de la fotografía de cada músico.

Las otras seis diapositivas que se exhiben en este fragmento de clase muestran a los 6 músicos -o grupos- de esta primera diapositiva, pero de a uno por vez. Estas 6 diapositivas son representaciones conceptuales analíticas, pues relacionan participantes en términos de su estructura parte-todo. Todas las diapositivas incluyen dos tipos de participantes: el Portador (el todo) y algunos Atributos Posesivos (las partes). Sin embargo, solo cuatro de las seis imágenes parecen adecuarse a las características de las estructuras analíticas las que, según Kress y van Leeuwen (2006), se definen por ser negativas. Las imágenes del Guchi, Justin Bieber, Bob Marley y Madonna no tienen vectores (procesos narrativos) **ni** simetría composicional **ni** estructura arbórea (procesos clasificatorios); tampoco tienen los rasgos que marcan los procesos simbólicos. Estas estructuras sirven para identificar un Portador de modo que los espectadores puedan escrutar sus Atributos Posesivos. Son los procesos más usuales, "no marcados" y por lo tanto la opción más elemental en el sistema visual de representación: un "esto es" visual (Kress y van Leeuwen, 2006/2021). Por el contrario, las fotografías de Eminem y de *One Direction* sí tienen vectores: el rappero apela al espectador con su gesto y los músicos del grupo están interactuando, aparentemente tocando y cantando.

Asimismo, las 6 imágenes son casos de modalidad atenuada: el fondo es uniforme o está fuera de foco y el hecho de que la fotos sean recortadas de su contexto agrega mayor artificialidad. En algunos casos, aunque se trate de figuras analíticas, el propósito puede ser más interactivo que representacional.

En las imágenes de los tres músicos de la primera línea horizontal domina el sistema de la mirada, que se dirige a los espectadores y establece una relación imaginaria con ellos. Los de la segunda línea son estructuras analíticas más esquemáticas. Invitan a una inspección del espectador más impersonal y distante. En la fotografía de Madonna, aunque no hay contacto visual, la calidad sensorial atractiva de sus Atributos Posesivos se observa en el brillo de sus abundantes accesorios y en su vestimenta. En esta clase, no se apunta a describir los Atributos Posesivos de cada personaje, sino que se trata sobre todo de dar con su identificad, más específicamente, con su nombre. No se busca un aprendizaje de hechos objetivos ni una identificación emocional, sino solo de una identificación nominal. Como estructuras analíticas, estas imágenes de los músicos son

poco convencionales, precisamente porque no se espera que se identifique ningún Atributo Posesivo en particular. Cabe suponer, sin embargo, que cada músico tiene en alguno de sus Atributos Posesivos -su gesto, en su vestimenta, su mirada, su imagen en general- una cualidad que lo distingue del conjunto de Subordinados.

Por otra parte, aunque cada músico está haciendo un gesto, no es posible recuperar cabalmente su significado ya que, como fue apuntado, son imágenes recortadas, amputadas de su contexto. Si bien dos de estas imágenes son narrativas, el tratamiento taxonómico neutraliza las acciones y las toma como procesos analíticos inclusivos, ya objetivo de la composición de esta diapositiva no es el reconocimiento de cada Atributo Posesivo, sino que los Atributos sean suficientes para identificar al Portador.

Desde el punto de vista de las estructuras interpersonales, en todas estas imágenes analíticas el Pathos es personalizante pues las fotografías constituyen imágenes naturalistas. La excepción es la imagen de alto contraste de Bob Marley, donde la modalidad naturalista es baja (Kress y van Leeuwen, 2006/2021) y solo se muestran los rasgos esenciales de sus Atributos Posesivos para poder identificarlo. Este tipo de dibujos esquemáticos evitan la representación en profundidad, y suelen recurrir a contrastes como blanco y negro en lugar de las gamas tonales sutiles. El *Análisis del modo visual artista por artista* se incluye en el Apéndice 5.2.1.

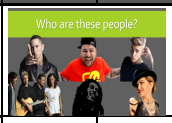
En conclusión, las imágenes de los seis músicos instancian significados similares, pues han sido seleccionadas con el solo fin de que los alumnos pudieran identificarlos fácilmente. Sin embargo, hay diferencia en los significados interactivos, pues mientras que los tres músicos de la fila superior interactúan con el observador, los tres de abajo solo son observados. También hay diferencias en los significados ideacionales: la imagen de cada músico muestra diferencias en los detalles únicos de cada uno, aunque no en el tipo de imagen ofrecida. Podríamos decir que la especificidad de las imágenes está en función de la identificación de los músicos y de su estilo musical. Esto se ve al interpretar algunos aspectos puntuales de cada músico, en particular los mínimos detalles de la vestimenta: un gorro, un gesto que sugiere un tipo de baile, una forma de llevar el cabello, una mirada. Estos elementos son los que permiten contextualizar a cada artista musical y culturalmente. En un contexto pedagógico, ese potencial de significado ofrece una oportunidad para un diálogo que complemente la información que brindan las imágenes.

5.2.3 Análisis del modo semiótico verbal oral

La *Tabla 5.5* consigna el análisis según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN adaptado a contextos pedagógicos de 13 intercambios (110 movimientos) del diálogo de la clase 2 del caso Jujuy. Estos intercambios fueron seleccionados del total de 39 que componen la segunda clase de la unidad temática *Understanding Media*. El tema de esta clase es la música preferida de alumnos

y profesores. La actividad analizada en este fragmento sigue a la apertura de la clase y se enfoca en la identificación de algunos músicos y de su nacionalidad. Los intercambios siguientes se concentran en los músicos y las bandas favoritas de cada uno.

En los intercambios analizados en detalle, el diálogo se refiere permanentemente a las imágenes de los rostros de seis músicos, aunque no se transducen significados, sino que solo se busca reconocer quién es cada uno o, si esto no sucede, el profesor revela el nombre y la nacionalidad en cada caso. Tampoco se realizan transducciones interpretativas de las imágenes.

1. Movimientos	2.Fases de la actividad de aprendizaje		3. Roles	inermediación	4. Particiantes	5. Modo oral (diálogo de clase)	6. Funciones pedagógicas		7. Modo visual	8. Modo verbal escrito
	Int	Fases					Lengua	Realización		
13	3	Foco	C1d		PR	So, since we are … listening to music, can we just start by identifying these people?	Cláusula completa	**Solicitar** – cont. unidad temática		
14		Foco	C1d=		PR	So, let me ask you this: what do they have in common?	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos unidad temática		Who are they?
15		Solución	C2		Al 1	They are singers.				
16		Evaluación Elaboración	C1		PR	Yes; they are all musicians of some sort.	Cláusula completa			
17	4	Preparación	C1		PR	So, let's take a look.	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos unidad temática		
18						Let's try to figure out who these people are.	Cláusula completa	**Solicitar** - Transducción modo visual - describir		
19		Foco	C1d PR		PR	This guy: who is this guy? (*usa su punter para señalar a uno de ellos)*	Cláusula completa	**Solicitar** - Transducción modo visual - describir		
20		Solución	C2		Al 1	(*uncomprehensible*) May be…Marshal Mathers.				
21		Evaluación	C1		RT	Yes! Go on!				
22		Solución	C2		Al 1	or Eminem.				
23		Elaboración	C1		PR	Marshal Mathers is a movie star.	Cláusula completa	**Ofrecer** - contenidos un. Curr - información		
24		Foco	C1d=			Is he a singer or an actor?	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos unidad temática		
25					PR	Is he a singer or does he rap?	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos		

								unidad temática		
26		Solución	C2		Al 1	Rap.				
27		Evaluación	C1		PR	Rap!	Grupo verbal			
28						So he´s a rapper, ok?				
29	5	Foco	C1d		PR	Who is this person?	Cláusula completa	**Solicitar** - Transducción modo visual - describir		
30		Solución	C2		Al 1	Guchi.				
31		Evaluación	C1		PR	Yeah. Unfortunately, yes. *(risas)*				
32		Foco	C1		Al 1	Do you know him?				
33		Solución				Unfortunately, yes.				
34		Elaboración	C2		PR	I do know this guy.	Cláusula completa			
35	6	Foco	C1d		PR	And… errrr… What is he doing?	Cláusula completa	**Solicitar** - Transducción modo visual - describir		
36			C1d=			How would you describe him?				
37			C1d=			Do you think he's singing?				
38			C1d=			How would you describe the man?				
39		Seguimiento	C2		Al 1	I don't understand: can you repeat?				
40		Respuesta seguimiento	C1		PR	Yes. Would you say he is a singer... or he is a rapper?	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos unidad temática		
41		Foco	C1d=			How would you describe his talent?				
42		Solución	C2		Al 1	in Uruguay se dice…				
43		Seguimiento	C2		Al 1	*(A la PC)* cómo se dice?				
44		Respuesta Seguimiento	C2		Al 2	People say…				
45		Respuesta Seguimiento	C1		PC	It is said he is …	Cláusula incompleta	**Ofrecer** - significados nuevos		
46		Solución	C2		Al 1	The people say he is "plenero". (*risas*)				
47		Respuesta Seguimiento	C1		PC	It is said he is …	Cláusula incompleta	**Ofrecer**. Colaboración - reiterar - repetir		
48		Seguimiento	C1		PR	What is that?	Cláusula completa	**Solicitar** - resp. Colab. - reiterar - repetir		
49		Seguimiento	C1		PC	What do people say?		**Solicitar** - coconstruir		
50		Respuesta Seguimiento	C2		Al 1	Plenero: de la plena.				
51		Evaluación / Elaboración	C1		PC	Ah, "plenero": it comes from "plena".	Cláusula completa			

52		Solución	C2		Al 1	But he is a singer.				
53		Elaboración	C1		PR	All right: he´s a singer.	Cláusula completa			
54	7	Foco	C1d		PR	What about this person? (*apunta hacia otra fotografía*)	Cláusula completa	**Solicitar** - Transducción modo visual - describir		
55		Solución	C2		Al 1	I don't know him.				
56		Evaluación	C1		PR	It's ok.				
57		Elaboración				He's Justin Bieber.				
58	8	Foco	C1d		PR	Out of curiosity: where is Eminem from?	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos unidad temática		
59		Foco	C1d=	**x**	PC	Where is he from?		**Solicitar** - contenidos unidad temática		
60		Foco	C1d=		PR	What is his country?				
61						What country?				
62		Solución	C2		Al 1	The United States.				
63		Elaboración	C1		PR	He's from Detroit, Michigan.				
64	9	Foco	C1d=		PR	Where is el Guchi from?	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos unidad temática		
65		Solución	C2		Al 1	From Uruguay				
66		Evaluación	C1		PR	Ok.				
67	10	Foco	C1d		PR	Justin Bieber, do you know where he is from?	Cláusula compleja	**Solicitar** - contenidos unidad temática		
68		Solución	C2		Al	United States.				
69		Evaluación	C1		PR	No; Canada.				
70	11	Foco	C1d		PR	What about these guys?	Cláusula completa	**Solicitar** - Transducción modo visual - describir		
71		Foco	C1d=			Who are they?				
72		Foco	C1d=	x	PC	Who are they? (*mirando al PR)*		**Solicitar** – respuesta colaboración ofrecida – Reiterar - repetir		
73				x	PC	Who are they? (*se dirige a los estudiantes*)				
74		?	C1	x	PC	*(susurro incomprensible de los alumnos; PC se dirige a PR)* We have no idea who they are.	Cláusula compleja			
75		Solución	C1	entre PC y PR	PR	Really? *One Direction*				
76		Solución	C1		PC	ah, *One Direction*.				
77		Elaboración	C1		PC	Sorry! I was not recognizing them.	Cláusula completa			
78		Evaluación	C1		PR	It's ok.				

79	12	Foco	C1d		PR	Where are they from?	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos unidad temática		
80		Solución	C2		Al	From the United Kingdom?				
81		Evaluación			PR	Yeah: they are from England.				
82		Elaboración	C1			It's the United Kingdom.				
83	13	Foco	C1d		PR	What about him?	Cláusula completa	**Solicitar** - Transducción modo visual - describir		
84		Solución	C2		Al	Bob Marley.				
85		Evaluación	C1		PR	Ok.				
86		Foco	C1d		PR	Where is he from?	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos unidad temática		
87		Foco	C2		Al	*(al PC)* Where is he from?				
88		Solución	C1		PC	Jamaica.				
89	14	Preparación	A2		PR	Listen to this question:				
90		Foco	C1d			When you have a group of people who make music, how do you call them?	Cláusula compleja	**Solicitar** - Recordar apr. Previos		
91		Preparación	C1d=	**x**	PC	Because these are singers and that is a … *(entonación ascendente)*		**Solicitar** – respuesta ayuda - aclarar		
92		Preparación	C1d=		PR	it's a group.	Cláusula completa			
93		Solución	C2		Al 1	band (*muy bajo)*				
94		Evaluación	C1		PC	Right!				
95		Foco	C1d=		PR	What's that?	Cláusula completa	**Solicitar** - resp. Colab. - reiterar - repetir		
96		Foco	C1	**x**	PC	(*al alumno*) Repeat, please.				
97		Solución	C2		Al	band				
98		Evaluación	C1		PR	They are a band.	Cláusula completa			
99		Evaluación				Very good.				
100		Elaboración	C1		PR	I would say he was a singer and also he was a song writer *señalando a Bob Marley*) because he wrote his own music.	Cláusula compleja	**Ofrecer** - contenidos-info específica		
101		Evaluación	C1		PR	OK?				
102	15	Foco	C1d		PR	And what about this lady? *(susurros incomprensibles*)	Cláusula completa	**Solicitar** - Transducción modo visual - describir		
103		Elaboración	C1		PR	Oh, maybe not.				

104		Solución	C1		PR	This is Madonna.	Cláusula completa	**Ofrecer** - Contenidos - info específica		
105		Foco	C1		PR	Do you know her, Madonna?		**Solicitar** - contenidos unidad temática		
106		Foco	C1=	**x**	PC	You have ever heard her?		**Solicitar** – respuesta - parafrasear		
107		Solución	C2		Al	"Like a virgin…" (*alumna canta)*				
108		Evaluación	C1		PR	That's it!				
109		Elaboración			PR	Beautiful rendition!				
110		Foco	C1d		PR	Where is she from? *(murmullo)*	Cláusula completa	**Solicitar** - contenidos unidad temática		
111		Solución			Al	I don't know.				
112		Solución	C1		PR	She's from the United States, actually.	Cláusula completa	**Ofrecer** - Contenidos - info específica		
113		Elaboración				She is also from Michigan.				

Tabla 5.5 – Análisis de NEGOCIACIÓN pedagógica de 13 intercambios. Segunda parte caso Jujuy

Dentro del modo verbal oral, se encuentran *tres tipos de trabajo semiótico*: por un lado, se identifican los músicos que se muestran en las imágenes de una presentación *power point*; por otro se indaga e informa sobre su nacionalidad y, por último, la profesora de clase (PR) intermedia entre el profesor remoto (PR) y los alumnos para facilitar la mutua comprensión cuando lo estima necesario. Estos trabajos semióticos se van intercalando a lo largo de la clase de modo que, aunque no forman un patrón rígido, la secuenciación más frecuente es identificar primero a cada uno de los músicos y luego a mencionar su nacionalidad. La intermediación de la PC entre el PR y los estudiantes en este fragmento es de distintos tipos y sucede en diferentes momentos de la conversación y las funciones pedagógicas

El análisis lexicogramatical de este fragmento (Apéndice 5.2.2) muestra algunas realizaciones que emergen como patrones significativos por su frecuencia y por la claridad con la que evidencian la relación entre la lexicogramática y el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN, en particular al poner en relación las funciones pedagógicas de habla con el trabajo semiótico realizado. Del mismo modo, el análisis lexicogramatical muestra una suerte de paradoja, ya que en el diálogo espontáneo entre profesores y alumnos se realizan elecciones bastante complejas, pero la actividad propuesta, en sí misma, no ofrece desafíos a los alumnos.

Como primer acercamiento, se puede mencionar que, de los 113 movimientos, 63 corresponden a cláusulas simples de procesos relacionales. De las cláusulas relacionales, hay 12 que corresponden a repeticiones de dos preguntas, con leves alteraciones. 6 son cláusulas interrogativas sobre la

identidad de cada uno de los 6 músicos: *Who is this guy?* (movimiento 19); *Who is this person?* (movimientos 29 y 54); *Who are they?* (movimientos 71, 72, 73). La cláusula interrogativa elemental *What about him?* (movimiento 83) es una variante de sujeto y finito elidido en las preguntas sobre la identidad que se apoyan en la señalización de una imagen. Asimismo, se repite 6 veces, de forma más literal, una pregunta sobre la nacionalidad de cada músico: *Where is ... from?* (movimientos 59, 64, 67, 79, 86 y 110). Hay 66 cláusulas simples y también son simples los grupos que las conforman. A menudo los sujetos y los finitos están elididos. Estas elecciones lexicogramaticales acotadas constituyen un uso restringido de la lengua que, si se pone en relación

con el repertorio de los alumnos en la lengua extranjera y, en particular, si se contrasta con la primera parte del análisis de la clase Jujuy evidencian que en esta tarea de clase no se generan oportunidades de desarrollo de la oralidad de los alumnos. (ver Tabla 1, Apéndice 5.2.3)

También es mínima la estructura de muchos de los intercambios y no son pocas las ocasiones en que el patrón de interacción pedagógica es Foco, Solución, Evaluación, una variante del Iniciación, Respuesta, Evaluación (Sinclair y Coulthard, 1975). El diálogo referido a la nacionalidad de los músicos, que se verifica en los intercambios 8 a 13 y sigue un patrón triádico de cláusulas relacionales identificativas, ya sean preguntas elementales o respuestas que eliden todo menos la palabra indispensable. También es revelador que las 27 cláusulas interrogativas del fragmento están a cargo de los docentes. Un patrón similar de elecciones lexicogramaticales muy sencillas e intercambios mínimos se observa en el caso Córdoba, por ejemplo, donde los estudiantes tienen un nivel inicial de inglés según el MCERLE.

Para ilustrar estas características con más detalle, se analiza el primer intercambio del fragmento, en el que se solicita la identificación de los seis músicos de la primera diapositiva. Este intercambio tiene una estructura Foco/Solución/Evaluación. El Foco se realiza en dos movimientos con los cuales el PR, quien lidera esta clase, ajusta su solicitud. Se observa que en esta oportunidad el PR no simplifica la lexicogramática de sus solicitudes. Por el contrario, en el primer movimiento (13) recurre a un complejo clausular paratáctico de realce: *So, since we are ... listening to music, can we just start by identifying these people?* y en el segundo (14) a un complejo clausular hipotáctico causal: *So, let me ask you this: what do they have in common?* Estos movimientos corresponden a la fase de aprendizaje denominada Foco, en la cual el PR les solicita a los alumnos que deduzcan, en base a la diapositiva de los seis músicos (*Figura 5.2.4*) de qué actividad creen que se trata la clase. Sin embargo, en el resto del fragmento se pueden agrupar los intercambios que refieren a cada músico, donde solo se requiere identificarlos, como se indicó previamente.

El intercambio 4 (Eminem), de 12 movimientos, también se puede verificar que las realizaciones son breves y sencillas, y solo se obtienen dos datos: el nombre del músico y el estilo musical que cultiva. Los dos Focos que tiene este intercambio son realizados por preguntas relacionales: la primera se refiere a la identidad del músico: *This guy: who is this guy?* (movimiento 19) y la segunda al tipo de actividad musical que desempeña: *Is he a singer or an actor?* (movimiento 24); y *Is he a singer or does he rap?* (movimiento 25). El movimiento 19 recibe como respuesta (movimiento 20) una cláusula relacional identificativa con sujeto elidido y como identificador el nombre del músico: *Maybe Marshal Mathers*. La respuesta que reciben las preguntas de los movimientos 24 y 25 es, en el movimiento 26: *Rap.*

El intercambio 5, dedicado a identificar al Guchi, es de 6 movimientos y se inicia con el movimiento 29: *Who is this person?,* que reitera de modo muy similar la pregunta que abre el intercambio anterior: *who is this guy?* La respuesta es el nombre del músico en una cláusula con sujeto y finito elididos, que el PR acepta. Por otra parte, en este intercambio tiene lugar una de las intervenciones de los alumnos que dan cuenta de un buen manejo lexicogramatical del inglés en forma espontánea. En el movimiento 32, un alumno le pregunta al PR: *Do you know him?* También es interesante notar que, en la respuesta igualmente espontánea, el PR hace una broma, que implica que los alumnos puedan comprender el humor. El movimiento 33 es la respuesta del PR: *Unfortunately yes*. Los significados implícitos en este chiste, que sobre todo sugieren que al PR no le gusta ese músico -y que asume que a varios de los estudiantes tampoco-, es otra evidencia de un manejo de la lengua intermedio avanzado, al menos de algunos alumnos.

En el intercambio 6, referido al estilo musical del Guchi, se rompe el patrón estructural de los dos intercambios anteriores, pues consta de 19 movimientos. En los cuatro primeros, el PR intenta que los alumnos transduzcan significado de la imagen: les pide que la describan e incluso apunta a una transducción interpretativa cuando les pregunta, en el movimiento 37, si ellos creen que está cantando. La respuesta espontánea de otro alumno también da cuenta de un manejo adecuado y preciso de la L2, que no se beneficia de un diálogo que parece tener su objetivo en la comprensión de preguntas y cláusulas relacionales identificativas[68].

Este fragmento de diálogo muestra tres características de interés: los intercambios muy breves, a menudo de tres movimientos, y las cláusulas simples, predominantemente relacionales identificativas constituidas por grupos también muy sencillos (solo el núcleo) y la abundancia de

[68] Esa intervención altera el rumbo del intercambio, pues el PR retoma la misma pregunta que formuló en el intercambio anterior (movimientos 24 y 25). En este caso (movimiento 40), el PR dice: *Would you say he is a singer... or he is a rapper?* Este complejo clausular disyuntivo de proceso verbal da pie a un aporte diferente de un alumno, que intenta decir, recurriendo al inglés y al español, cómo se llama en Uruguay el tipo de música que hace el Guchi.

repeticiones. Estos patrones son los que nos permiten sostener que el nivel de L2 de la actividad es inferior al que muestran los estudiantes cuando el diálogo fluye con mayor espontaneidad.

Otro aspecto relevante que surge de este fragmento son las intervenciones de la PC en el diálogo entre el PR y los estudiantes. En este fragmento la PC intermedia de dos formas diferentes: colabora con la comprensión y la producción de los estudiantes y se alinea con los alumnos. El primer tipo de ayuda, similar al que se identificó en el caso Salta como intermediación ideacional, forma parte del sistema de andamiajes del PC como ayudas a los alumnos. Estos casos son distintos del alineamiento del PC con los estudiantes; en el capítulo de discusión y conclusiones (capítulo 8), *Figura 8.12*, se desarrolló la red sistémica relevada inductivamente a través de lo que muestra el análisis.

Cuando la motivación de la PC es ayudar a los estudiantes a encontrar los recursos lingüísticos necesarios para responderle al PR, se denominan intermediaciones ideacionales. Esto ocurre en el movimiento 43, por ejemplo, cuando un estudiante intenta responder al PR y no sabe cómo decir *se dice que*; el *se dice* del estudiante va acompañado de una mirada a la PC que significa un pedido de ayuda. Como indica la función pedagógica correspondiente a este movimiento (Ofrecer / significados nuevos). La PC responde ofreciendo *It is said* (movimiento 45). Enseguida, el mismo estudiante no sabe decir *plenero*[69] en inglés y repite el mismo pedido de ayuda con la mirada. Aunque esta vez tampoco la PC encuentra un sustantivo adecuado en L2, escucha el pedido e intenta ayudar.

En estos pedidos de colaboración que surgen de un alumno se manifiesta el vínculo más estrecho entre estudiantes y PC que entre ellos y el PR: porque la PC está presente físicamente en el salón, es uruguaya y usa la L1 en clase cuando es necesario. Esta cercanía pone de relieve aspectos del tenor de la situación de clase a cargo de la dupla docente. El tenor es la variable de registro que capta diferencias sustanciales en las relaciones entre el profesor presente físicamente en la clase y el profesor presente a través de un medio semiótico y los estudiantes.

Otro tipo de intermediación es la ayuda de la PC motivada interpersonalmente y no ideacionalmente. Esto sucede, por ejemplo, en el movimiento 91, cuando la PC interviene para agregar más información a una pregunta realizada por el PR:

90	PR	When you have a group of people who make music, how do you call them?
91	PC	Because these are singers and that is a …
92	PR	it's a group…
93	All	band

[69] La “plena” es un estilo de música tropical de origen portorriqueño que incluye instrumentos de viento, a diferencia de la “cumbia” o la “guaracha” de origen colombiano.

Es posible que la PC considere que la pregunta del PR no es clara pues, en lugar de apuntar directamente al concepto de "banda musical" que solicita el PR: *When you have a group of people who make music, how do you call them?* (movimiento 90), la PC decide explicitar los significados requeridos por medio de señalar los opuestos presentes en los deícticos demostrativos *these* y *that* y en el gesto que acompaña que señala las fotografías de los músicos anteriores y los de la banda *One Direction*, integrada por 4 miembros. El andamiaje ofrecido no es lingüístico sino pedagógico: no es que los alumnos no hubieran entendido la L2 en la pregunta del PR, sino que la pregunta necesita ser más clara. La función pedagógica correspondiente al movimiento 91, **Solicitar / respuesta / reiterar / aclarar**, indica que esa intermediación es interpersonal pues respalda al PR en su pregunta al validar qué preguntar. La necesidad de aclarar a través de una formulación alternativa, que la PC considera más adecuada, es un dato relevante para la discusión, pues abre la reflexión sobre la naturaleza de la relación de la dupla pedagógica y de los elementos que la componen. Un dato interesante es observar que quien responde a la PC es el PR: *it's a group* (movimiento 92). De alguna forma la PC reafirma así su rol pedagógico, en oposición al rol de modelo lingüístico del PR.

Otra **intermediación interpersonal** ocurre en el movimiento 106, cuando la PC reformula al PR:

105	PR	Do you know her, Madonna?
106	PC	You have ever heard her? *(entonación ascendente, interrogativa)*

Esta intermediación es interpersonal porque la reiteración no tiene objetivos lingüísticos o conceptuales. La pregunta del PR es una interrogativa simple de proceso mental sin elementos elididos y con grupos nominales y verbales también simples, que no genera confusiones. La función pedagógica de la pregunta de la PC, *You have ever heard her?* (106) es **Solicitar / respuesta / reiterar / parafrasear**. Lo que la PC está ofreciendo en su parafraseo es su respaldo y apoyo a la pregunta del PR, pues no hay una formulación que se pueda considerar distinta en términos pedagógicos. Este respaldo es una señal de coincidencia pedagógica entre los docentes que resulta relevante para los estudiantes.

La intermediación en la que **la PC se alinea con los estudiantes** sucede en el intercambio 11, cuando el PR pregunta sobre la identidad de los músicos: *Who are they?*, pero ningún alumno responde ni participa en todo el intercambio. En este intercambio los movmientos de la mirada son sustanciales para comprender la variación de significado de las repeticiones.

70	PR	What about these guys?
71		Who are they?
72	PC	Who are they? (*mirando al PR)*
73	PC	Who are they? (*se dirige a los estudiantes*)
74	PC	*(susurro incomprensible de los alumnos; PC se dirige a PR)* We have no idea who they are.
75	PR	Really? *One Direction*

76	PC	ah, *One Direction*.
77	PC	Sorry! I was not recognizing them.
78	PR	It's ok.

En este intercambio parece que la clase tuviera lugar solo entre los profesores y que los estudiantes fueran espectadores. El momento en el que la PC se alinea explícitamente con los estudiantes es cuando se vuelve hacia el PR y le responde con un ***we*** en el que se incluye con ellos: *We have no idea who they are*. (74) El PR espera que la PC conozca esta banda que estuvo en Montevideo en 2014, como se desprende de su respuesta a la PC: *Really? 'One Direction'* (movimiento 75) y la disculpa de la PC por no reconocer la banda puede ser un aporte a la discusión: ¿por qué habría de disculparse? ¿qué importancia tiene para el aprendizaje de los estudiantes si ella los conoce o no?

En función de estos datos, se propone distinguir entre dos tipos de ayudas del PC: las intermediaciones interpersonales y las intermediaciones ideacionales. Esto no significa que los significados sean de uno u otro tipo, sino que es una denominación que apunta a identificar cuál es el sentido dominante y motivador de la intermediación: si está dentro de los significados de tenor o si está dentro de los significados de campo.

Se entiende por **intermediación ideacional** aquella que se focaliza en el andamiaje lingüístico, ya sea en la comprensión de la tarea o en la solución de la misma. Se denomina **intermediación interpersonal** a aquella que no intermedia comprensiones o producciones lingüísticas o temáticas, sino que intenta realizar un trabajo vincular entre los participantes de la clase: puede ser ofrecer o quitarle respaldo al PR, por ejemplo, o reprobar o elogiar la actitud de los alumnos. Si bien la intermediación interpersonal se integra en la conversación de clase, tiene una función preponderantemente relacionada con la interacción entre el PR y los alumnos. No se trata de observaciones explícitas sobre el comportamiento de los alumnos, pues si no hablaríamos del registro regulativo y dejaríamos de lado el registro instruccional (Christie, 2002).

Por último, se señala la importancia de la dimensión de trabajo semiótico del gesto y la mirada, que resultan indispensables para comprender que todas estas reiteraciones (71, 72, 73) no son repetición de lo mismo, sino que se agregan distintos significados al cambiar los interlocutores. El gesto y la mirada son modos semióticos clave de la naturaleza multimodal de la clase. Sin embargo, estos aspectos no son estudiados en esta investigación, que se concentra dar cuenta en profundidad de las oportunidades de aprendizaje que generan los ensambles de tres modos semióticos: el visual, el verbal oral y el verbal escrito. Este objetivo no habría sido posible si se hubieran agregado más modos semióticos al estudio.

En relación con las funciones pedagógicas, se constatan tres datos relevantes, que además coinciden con los observados en la primera sección. En primer lugar, los profesores no necesitan

recurrir a la L1 debido al nivel de inglés de los alumnos: ni solicitan que los alumnos usen L1 ni la usan ellos mismos. En segundo lugar, tampoco en esta clase se habla sobre la lengua, es decir, no se ofrece ni se solicita metalenguaje porque no se reflexiona o analiza la L2. En tercer lugar, y estrechamente relacionado con el punto anterior, los profesores solicitan de los alumnos que usen la L2 mayormente para identificar a los músicos (19 veces) o para indagar su nacionalidad (18 veces). En cuarto lugar, solo se dan 7 ofrecimientos en 112 movimientos, y 5 de ellos consisten en ofrecer información sobre los temas de la unidad curricular (*a través de L2*).[70]

En síntesis, desde el comienzo de este fragmento queda establecido que los alumnos no tienen dificultad para comprender lo que se les dice por limitaciones de conocimiento de la L2. Las intervenciones de los estudiantes (movimiento 32: *Do you know him?;* movimiento 30 *I don't understand. Can you repeat?*; movimiento 46 *The people say he is plenero*) dan cuenta de un nivel que no se ve desafiado por medio de las preguntas de los profesores, las cuales resultan muy simples.

En este análisis del diálogo de clase se destaca lo poco que hablan los estudiantes y cómo se acepta que ellos respondan de la forma más breve posible sin solicitarles nunca que se explayen o expliquen de algún modo sus intervenciones. Estas son dos características más que se relacionan directamente con las escasas oportunidades de desarrollo de la oralidad que se generan en esta clase.

5.2.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito

El único texto escrito de este fragmento es el de la primera diapositiva, el cual incluye, junto a las fotografías de los seis músicos, la pregunta: *Who are these people?* Esta pregunta define el hilo conductor de todo el diálogo, que es identificar a los músicos:

	Who	*are*	*these people?*
(i)		Estructura de Modo	
	Pronombre interrogativo	Finito	Sujeto
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)	Tema	Rema	

El uso de cláusulas interrogativas elementales de proceso relacional identificativo que preguntan sobre el Identificador fue descrito como característica recurrente de todos los intercambios en el modo verbal oral.

5.2.5 Análisis de los ensambles multimodales

[70] *Las* Tablas 2 y 3, en el Apéndice 5.2.3, muestran el detalle de las funciones pedagógicas y los movimientos que los realizan.

El estudio de los ensambles consiste en poner en relación intersemiótica los modos involucrados según la especificidad de significado instanciado, metafuncionalmente organizado, en cada modo (asignación o *commitment*). Como vimos, los significados instanciados en todas las fotografías de los músicos están limitados por la falta de contexto de las imágenes. Asimismo, el modo verbal oral no suple esa falta de contexto; por el contrario, es aún más limitado en los significados instanciados, ya que hay significados realizados en el modo visual que no se transducen verbalmente. En cuanto a la escritura, es muy poca su presencia, solo sucede al comienzo y no se retoma en todo el fragmento.

Al analizar la especificidad del significado de la imagen y ponerlo en relación con la especificidad de los significados verbales orales que se ensamblan con dicha imagen, se constata que se trata de un ensamble de **contracción**. De los cinco tipos de imágenes que dan lugar a ensambles multimodales diferentes en este fragmento de clase, solo se analiza en detalle aquí[71] el ensamble que corresponde a la primera composición: la imagen conceptual de taxonomía encubierta, que muestra al grupo de 6 músicos (*Tabla 5.2.3*).

Este primer ensamble es de la imagen del grupo de músicos, que instancia significados que ofrecen distintas posibilidades de transducción en el modo verbal oral y que se acompaña de una cláusula interrogativa escrita en la misma diapositiva.

La tabla que representa el ensamble multimodal que integra la imagen de los músicos (*Figura 5.2.4*) es un cuadro de doble entrada con tres columnas. Horizontalmente, se presentan los tres modos: primero el visual -que a su vez contrasta los significados potenciales con los instanciados-; la segunda columna corresponde al modo verbal oral y la tercera al modo verbal escrito. En sentido vertical se proponen las tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual.

Dentro de la tabla, junto con los nombres de las categorías específicas -Transitividad, Procesos, Estructura de Modo, etc.- se incluye una selección de ejemplos que ilustran el tipo de significados verbales instanciados. Esto es importante, ya que el grado de especificidad de los significados verbales instanciados no se relaciona directamente con un tipo de recursos lexicogramaticales en particular, pues los significados verbales orales se coconstruyen a nivel discursivo, en el transcurso de las interacciones que constituyen el diálogo de clase.

En la *Tabla 5.2.3* se plantea el análisis del ensamble correspondiente a la primera diapositiva (*Figura 5.2.4*). Esta diapositiva presenta dos modos: el verbal escrito en el título (*Who are these people?*) y el visual en la composición de las fotografías de los 6 músicos. En el modo verbal oral

[71] El análisis de los otros ensambles en Apéndice 5.2.4.

corresponde a los intercambios 3 y 4, de los que se toman para este ejemplo los siguientes movimientos: *So, can we start by identifying these people? (13); what do they have in common? (14); They are singers. (15) They are all musicians of some sort. (16); Let's try to figure out who these people are. (18).*

La *Tabla 5.2.3* detalla la instanciación de significados en los tres modos semióticos ordenados metafuncionalmente. Debido a la cantidad de ejemplos seleccionados y a la complejidad del análisis lexicogramatical, las columnas correspondientes a los significados verbales orales instanciados ocupan el mayor espacio en el ancho y el largo de la tabla.

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical					Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical		
IDEACIONALES	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad	*13. So, can*	*we*	*start*	*by identifying these people?*		*1.Who*	*are*	*these people?*
	Proceso: estructura conceptual clasificatoria	Taxonomía encubierta: identificativo = "Estos son…"		Proceso	Actor	Material	Circunstancia		Identificador Pronombre interrogativo (indirecto)	Proceso relacional identificativo	Identificado
				So: Complejo clausular paratáctico de realce							
				14. what	*do*	*they*	*have*	*in common?*			
	Superordinado	Grupo de músicos		Poseído	Proceso	Poseedor	Relacional posesivo	Rango			
				15. They	*are*	*Singers.*					
	Subordinado	5 músicos y un grupo musical		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador					
				16. They	*are*	*All musicians of some sort*					
				Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador					
				18. Let's	*Try to figure out*	*who these people are.*					
					Proceso mental	Meta					
				who	*These people*	*Are.*					
				Identificado Pronombre interrogativo (indirecto)	Identificado	Proceso relacional identificativo					
IN											

	(INTERACTIVOS)										
	Focalización	3 Portadores en contacto y 3 en observa	*13. So, can*	*we*	*start*	*by identifying these people?*		*1.Who*	*are*	*these people?*
			Finito modal probabilidad alta	Sujeto	Complemento			Pronombre interrogativo	Finito	Sujeto
	Distancia social	Social en la banda; Personal en los demás	*14. what*	*do*	*they*	*have*	*in common?*			
	Actitud	Subjetiva: Involucramiento; Igualdad en todos (ángulo horizontal)	Pronombre interrogativo	Finito	Sujeto	Predicador				
	Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)	*15. They*	*are*	*Singers.*					
			Sujeto	Finito	Complemento					
			16. They	*are*	*All musicians of some sort*					
			Sujeto	Finito	Complemento					
			18. Let's	*Try to figure out*	*who these people are.*					
			Sujeto	Finito	Complemento					
			who	*These people*	*Are.*					
				Sujeto	Finito					
TEXTUALES	COMPOSICIÓN									
	Valor informacional	Centro - circular	*13. So, can*	*we*	*start*	*by identifying these people?*		*1.Who*	*are*	*these people?*
			Tema		Rema			Tema	Rema	
	Prominencia	Mínima prominencia	*14. what*	*do*	*they*	*have*	*in common?*			
			Tema	Rema						
	Enmarcación	Máxima desconexión								
			15. They	*are*	*Singers.*					
			Tema	Rema						
			16. They	*are*	*All musicians of some sort*					
			Tema	Rema						
			18. Let's try	*to figure out*	who these people are.					
			Tema	Rema						
			who	*These people*	*Are.*					
			Tema		Rema					

Tabla 5.6 – Ensambles multimodales según asignación (commitment) *– Intercambios 3 y 4*

En lo que hace a los significados ideacionales, la mayor especificidad de significado instanciado en los dos modos verbales de este ensamble corresponde al modo verbal oral, ya que el PR reformula en varias cláusulas la interrogativa de proceso relacional identificativo que ofrece el modo escrito y que de algún modo enmarca el ensamble. La estructura conceptual clasificatoria del modo visual acompaña este proceso identificativo, ya que el Superordinado de la taxonomía corresponde al grupo de músicos y los Subordinados son cada uno de los músicos representados visualmente. El diálogo de clase ofrece 5 variantes: a cargo del PR, el proceso relacional identificativo "identifying" en la circunstancia (movimiento 13), el proceso relacional posesivo "have in common" (movimiento 14), el proceso relacional identificativo "are" en los movimientos 16 y 18 y el proceso mental "figure out". También los alumnos recurren al proceso relacional identificativo "are" para responder las preguntas del PR. Esta variedad de recursos para realizar la función identificativa no plantea ningún avance a estos estudiantes. De hecho, no aparece como un objetivo de clase sino como un uso natural de variantes que ofrece la lengua extranjera, como parece mostrar el hecho de que ninguno de los profesores se concentre en este punto ni recurra a metalenguaje que lo conceptualice. El mismo uso espontáneo de la LE se observa en el uso de complejos clausulares (movimientos 13 y 18), que tampoco merecen o requieren atención especial. Este punto puede reforzar la idea de que el propósito pedagógico juega un rol determinante en la generación o no de oportunidades.

Los significados verbales orales no recogen ninguna de las características o actitudes de cada uno de los músicos. Si bien esta es solo la presentación y luego se va a identificar a todos los músicos, uno por uno, los intercambios 3 y 4 se limitan a reformular la pregunta escrita y se restringen en la transducción de significados visuales más específicos. Por estas razones, llamamos a este ensamble de **contracción**. Según lo examinado respecto al nivel de inglés de estos estudiantes, el uso de la oralidad que se propone y realiza en estos intercambios está significativamente por debajo de sus posibilidades.

5.2.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones segunda parte caso Jujuy

Durante el análisis del ensamble multimodal *(Tabla 5.2.3*) se constata que se producen ensambles de **contracción**. Se ha señalado que esto no determina de antemano si esos ensambles generan o no oportunidades de aprendizaje o de desarrollo de la oralidad[72]. Sin embargo, el análisis del modo verbal oral muestra que el diálogo de clase se ubica en un nivel lingüístico -y conceptual- muy por debajo del que tienen los alumnos de este curso. En consecuencia, se constata no solo que no se aprovechan las oportunidades de aprendizaje, desarrollo o expansión de los recursos verbales

[72] No obstante, con estudiantes de buen nivel de inglés, es difícil imaginar que los ensambles multimodales que restringen significados potenciales, al mismo tiempo generen oportunidades de desarrollo del inglés oral.

orales de los estudiantes, sino que, por el contrario, son considerablemente más limitados que los empleados en el fragmento analizado en la sección 5.1. Esta limitación o restricción de las oportunidades de aprendizaje del inglés oral de los alumnos sucede en tres formas. En primer lugar, debido a que no se recontextualiza la actividad ofrecida por el Plan Ceibal en Inglés: no se la adecua a los recursos semióticos de los estudiantes, sino que se mantiene la información limitada sobre los artistas presentados en el plan de clase general. En segundo lugar, porque, aunque la falta de contexto de esas imágenes limita lo que se puede decir de ellas, los rasgos distintivos de cada cantante que se muestran visualmente no son aprovechados por el PR. En tercer lugar, porque la elección de la información que se verbaliza en los ensambles no ofrece desafíos al nivel de inglés de los alumnos ni parece tener un objetivo claro y adecuado al grupo.

En este fragmento la PC intermedia de dos formas: intentando andamiar la comprensión y la producción de los estudiantes y alineándose con los alumnos. Tienen lugar intermediaciones ideacionales e interpersonales, mayormente orientadas a lograr la participación de los estudiantes, que hablan muy poco y no se encuentra la forma de que extiendan sus intervenciones o se involucren en la clase. Hay varios momentos en que la conversación de clase transcurre en un diálogo entre los profesores.

5.3 Caso Jujuy: tercera parte

5.3.1 Paisaje semiótico

La décimo tercera clase de la unidad *Understanding Media* del caso Jujuy, a cargo de la dupla docente, se centra en un video sobre *Los Efectos de la Publicidad.*[73] La actividad de esta clase no es proporcionada por el PCI sino por el profesor remoto (PR), quien propone primero mirar todo el video (duración 3 minutos con 29 segundos), en segundo lugar, abre un espacio para comentarios generales y en tercer lugar plantea mirar el video nuevamente. En este segundo visionado el PR se detiene en algunas imágenes en particular, sobre las que se desarrolla el diálogo de clase. El video muestra los efectos nocivos e incluso peligrosos de la publicidad para la salud mental y física. Para eso recurre a una combinación de imágenes fijas que intercalan tres tipos de diapositivas: avisos publicitarios de comida, bebida, cigarrillos, por un lado; fotografías de tragedias derivadas del consumo de estos productos, por otro; carteles con mensajes admonitorios sobre los resultados de los excesos de estos consumos.

En esta sección, se analizan en detalle los intercambios 21 al 24 (de un total de 37 intercambios), que abarcan 64 movimientos y corresponden a una mini secuencia: la foto de una chica que sufre

[73] *The Effects of Advertising* de Sarah Donelly, Stephanie Houston, Claire Sagurton, Loreen Tramblian. En la página de acceso público al video (https://www.youtube.com/watch?v=yOeuHJhj-gc), se invoca como fuente *MidPlums Violin* y se aclara que es “Our 11th grade synthesis movie project about advertisement”.

desórdenes alimenticios seguida de un comercial de ropa interior femenina con mujeres sumamente delgadas. El modo verbal escrito aparece en dos pizarras, ya que tanto el PR como la PC escriben varias veces durante la conversación. En este fragmento de clase se intenta una transducción de significados del modo visual al verbal oral, lo que permite observar claramente cómo funcionan los ensambles multimodales y qué oportunidades de aprendizaje generan.

El paisaje semiótico de esta clase es el mismo que el del fragmento anterior, pues sucede en la misma sala (*Figuras 5.3, 5.4, 5.5*), con los mismos medios y modos semióticos.

Luego del análisis de cada modo semiótico se estudian los ensambles multimodales, el rol de intermediación de la PC y por último las oportunidades de aprendizaje de la oralidad y las conclusiones del capítulo.

5.3.2 Análisis del modo semiótico visual

En el video *The Effects of Advertising,* hilo conductor de los 60 minutos de clase, se pueden identificar tres etapas. La primera nos señala que *la publicidad está en todas partes* y ofrece evidencia con destellos de avisos muy conocidos. La segunda plantea que esa publicidad que está en todas partes *tiene efectos sobre nosotros que generalmente ignoramos*. La tercera etapa consiste en acusaciones a los avisos publicitarios por divulgar falsedades y engaños inescrupulosos que tienen consecuencias nefastas para la sociedad.[74]

En esta sección se analizan los significados instanciados en las dos imágenes involucradas: la *Figura 5.7*, muestra una joven de extrema delgadez que, sin embargo, al mirarse en el espejo, se encuentra robusta. El tema de la fotografía es la anorexia, uno de los daños ocultos en la publicidad que plantea el video. El aviso publicitario que ilustra las consecuencias dañinas de la publicidad es de ropa interior y se muestra en la *Figura 5.3.2*.

[74] La tabla 1 (Apéndice 5.3.1) presenta una síntesis de la estructura del video.

La imagen de la *Figura 5.7* enfoca, a la izquierda, a una joven de espalda demacrada, cuyos huesos sobresalen en todo el cuerpo descarnado. Frente a ella -a la derecha- la imagen del espejo: la proyección de la percepción de la joven real: una joven más gruesa con gesto de preocupación.

Figura 5.7 - Fotografía chica anoréxica desplegada en clase

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Estructura conceptual	Proceso analítico
Portadores	La chica real, delgada
	La chica robusta, percibida
Atributos posesivos	De la chica delgada: ropa interior blanca, cabello largo, claro, delgadez extrema, huesos notorios
	De la imagen en el espejo: robusta, ropa interior blanca, cabello largo claro, corpulenta
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa
Distancia Social	Social
Actitud	Subjetiva
Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Polarizado: Dado - Nuevo
Prominencia	Máxima prominencia
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 5.7 – Significado visual potencial e instanciado figura 5.3.1

En términos del análisis de la gramática visual, los significados visuales ideacionales instanciados conforman una estructura visual conceptual, que representa a la participante en función de una esencia más general y estable, en este caso, en función de significar la distorsión emocional que sufre una persona anoréxica. Se trata de un proceso analítico, que relaciona a los participantes en términos de una estructura todo-parte. El Portador, el todo, en este caso está significativamente desdoblado entre la chica real y la imagen distorsionada de sí misma en el espejo. De ese modo, los Atributos Posesivos de ambas imágenes se contrastan: la chica real es escuálida y la chica imaginada es robusta. La chica real está de espaldas y la imaginada está de frente, pero tal vez la expresión de preocupación y ansiedad sea real, pues la distorsión apunta específicamente al peso y tamaño corporal. El único vector de la fotografía parte de la mirada de la imagen del espejo y supuestamente se dirige a la chica real. El proceso analítico sirve para identificar a las Portadoras, es decir, a la chica que se mira al espejo y a lo que ella imagina, para que los espectadores puedan

observar los Atributos Posesivos de ambas. El contexto de la imagen solo está en función de comprender el significado de la fotografía y a las Portadoras del proceso analítico.

Desde el punto de vista de los significados interpersonales, las dos figuras femeninas se ofrecen a la contemplación del observador. La distancia de ambas jóvenes es social, aunque la chica real, a la izquierda, aparece en un plano más cercano y no se ve su cuerpo entero, mientras que la imagen en el espejo está más distante del espectador y se capta de cuerpo entero.

Para poder mostrar ambas imágenes, las participantes se ven desde un ángulo levemente oblicuo a nivel del horizonte del espectador, lo que sugiere involucramiento desde una perspectiva de actitud subjetiva hacia el conflicto que padece la chica. En cuanto al Pathos, el involucramiento es personalizante ya que el estilo fotográfico es naturalista e idéntico para ambas participantes. El involucramiento con la imagen de la derecha, lo que la joven percibe, nos permite acercarnos a ella, a su percepción, y así empatizar con su problemática. Estos significados instanciados se presentan en la *Tabla 5.3.1*. En cuanto a los significados composicionales, la organización horizontal de la información indica que la joven de la izquierda se presenta como lo conocido. Podría decirse que la delgadez de esta chica es un Dado, esto es, una realidad evidente. Lo que es Nuevo o problemático, lo que está en juego en esta fotografía, es que ella se perciba tan distinta de lo que es: como la joven de la derecha. En términos de Prominencia, ambas jóvenes son igualmente prominentes, aunque como dijimos la chica real está más cercana al espectador. La distancia entre ambas está marcada por el espejo, un plano invisible pero presente y sustancial, que se evidencia en algunos detalles que encierran a la chica de la derecha en una dimensión distinta: la de la mente de la joven de la izquierda.

La segunda imagen, en la *Figura 5.8,* es el aviso publicitario de una línea de lencería femenina que integra la fotografía de cuatro jóvenes modelos y un texto, por lo que podemos considerar que se trata de un ensamble bimodal. La publicidad de cuerpos extremadamente delgados como cuerpos perfectos es lo que motiva que en el video se contrasten esta imagen y la anterior como partes de una subunidad conceptual: estos son los efectos dañinos de la publicidad que fomenta la exigencia de verse escuálida para verse bien. El video no ofrece en modo verbal toda esta explicación, pero la misma surge de los significados creados por las dos imágenes. A continuación, se analiza primero el modo visual de este ensamble bimodal, luego el modo verbal escrito y por último el ensamble.

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos

Figura 5.8 – Publicidad de lencería

Estructura conceptual clasificatoria	Taxonomía encubierta: identificativo = "Estos son…"
Superordinado	Los nuevos sujetadores; los nuevos cuerpos
Subordinado	Cuatro jóvenes y delgadas modelos luciendo los sujetadores
INTERACTIVOS	
Focalización	Las cuatro modelos entablan contacto con el espectador
Distancia Social	Social
Actitud	Subjetividad; poder observador de las modelos
Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Lineal
Prominencia	Máxima prominencia
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 5.8 – Significado visual potencial e instanciado del aviso de lencería

La *Figura 5.8* es un comercial de sujetadores[75] de la marca *Victoria Secrets*. Esta figura constituye en sí misma un ensamble bimodal y el poster se presenta dividido en tercios. El primer tercio, a la izquierda, es ocupado por el modo verbal escrito, que nombra y describe las prendas promocionadas. Los otros dos tercios muestran la fotografía.

La *Tabla 5.8* esquematiza los significados potenciales e instanciados de esta imagen. Representacionalmente, la fotografía de las cuatro modelos es una imagen conceptual de proceso clasificatorio. Se trata de una taxonomía encubierta, ya que no se explicita que el objetivo de la imagen es la venta de sujetadores. Precisamente, la invitación a comprar sujetadores o *bodies* es el superordinado que reúne a los cuatro Subordinados, que son a la vez y alternativamente las cuatro mujeres, los cuatro sujetadores que ellas exhiben y/o los cuatro cuerpos.

Los significados interactivos dan cuenta de que las cuatro modelos miran al espectador, estableciendo contacto directo. Se trata de un gesto de invitación y seducción reforzado por la belleza estereotípica de las cuatro mujeres y por sus poses sensuales. Este significado sexual también está dado por los cuerpos en ropa interior, el busto protuberante por efecto del tipo de

[75] En inglés se usa la palabra *bodies* para sujetadores -aparte de los términos *brassieres o bras*- que también significa *cuerpos*. Es una polisemia que se pierde en español.

sujetador *push-up* y la actitud de cada una como observadoras del espectador. La sensualidad y la delgadez extrema están entre los estereotipos de belleza femenina más difundidos en la cultura occidental.

El análisis composicional indica que el valor informacional es lineal, ya que las cuatro Subordinadas tienen la misma relevancia y solo están allí para ayudar a construir la característica superordinada. La prominencia de cada imagen es mínima, como para que ninguna sobresalga. La enmarcación apunta a una máxima conexión con el observador, sobre todo generada por la mirada fija de las mujeres.

Para abordar el análisis del modo escrito, se transcribe el texto del comercial y lo traduzco al español:

Inglés	Español
1. New	Nuevo
2.I love my body[76].	Amo mi cuerpo
3.Meet our newest bodies.	Conozca nuestros cuerpos más nuevos.
4.Bodies by Victoria © Racerback	Cuerpos de Victoria © Racerback[77]
5.Multi-way and Push-up	Breteles movibles y copas push-up
● 6.Shop now	● Compre ahora
● 7.Enjoy the bras	● Disfrute el sujetador (o sostén)
8.Now with memory fit	Ahora con ajuste con memoria

Tabla 5.9 – Texto escrito en el aviso publicitario de la figura 5.3.2

El análisis lexicogramatical nos muestra que, de las ocho cláusulas, cuatro son distintos tipos de cláusulas relacionales con sujeto y finito elididos; en otras palabras, solo se mencionan los atributos, los identificadores y las circunstancias, pues el modo visual ofrece la información necesaria relativa a los Identificados y los Portadores. La asimilación de las cuatro modelos y sus cuerpos con la mercadería promocionada -los sujetadores- sostiene todo el texto: hay epítetos o clasificadores sin núcleo del grupo nominal, por ejemplo, *nuevo* (1), *cuerpos de Victoria Racerback* (4), *multi-way y push-up* (5), *now with memory fit* (8)[78]. Los premodificadores y posmodificadores de los grupos nominales con sustantivo núcleo elidido, generan una indefinición en su significado que se completa en el ensamble con el modo visual, como se verá más adelante. Esos modificadores pueden estar refiriéndose a los sujetadores en tanto mercadería en venta o a las modelos mismas, en tanto imágenes dominantes en el modo visual.

[76] Además de "cuerpo", un "body" es un tipo de prenda ajustada al cuerpo que puede estar aludida en este comercial.
[77] *Racerback* son prendas que en la espalda tienen forma de T para mayor comodidad.
[78] El aviso usa un recurso frecuente en la publicidad que es el desplazamiento metonímico, donde la parte y el todo son distintos y son lo mismo (análisis lexicogramatical en Apéndice 5.3.3).

Esta ambigüedad se mantiene en las cuatro cláusulas completas. La única de ellas que es declarativa es una cláusula mental donde queda sugerido que el Experimentante es una de las modelos: *I love my body*. El Fenómeno es la palabra *body* que se refiere tanto al sujetador de la Experimentantea como a su propio cuerpo. Las otras tres cláusulas completas son imperativas. La número 3, *meet our newest bodies,* también juega con el doble significado de los cuerpos estilizados o de las novedades de estos modelos de sujetadores. Es interesante señalar que la primera persona singular de la segunda cláusula se transformó en una primera persona plural, según lo indica el pronombre posesivo *our*. En este caso serían las cuatro modelos las que realizan la invitación al encuentro de sus nuevos cuerpos. Las otras dos cláusulas completas son distintas imperativas y, por lo tanto, dirigidas a la lectora, espectadora y potencial consumidora. Una de las imperativas es de proceso material y compele a la compra de uno de los productos ofrecidos: *Shop now* (6). La segunda es una imperativa de proceso mental emocional que, haciéndose eco de la cláusula 2 (*I love my body*) pero enfocada en la consumidora, invita a disfrutar de los sujetadores y de los cuerpos: *Enjoy the bras* (7).

Este texto cambia de emisor y de destinatario de cláusula en cláusula. La única cláusula declarativa completa está en primera persona singular y parece ser el título del comercial, pues usa solo mayúsculas y tiene la letra *o* de *love,* formada por un corazón, en el mismo color que el atributo *new.* Este atributo se retoma en la imperativa *meet our newest bodies*. La novedad y la urgencia, ambas relacionadas, son los términos repetidos: *Shop* ***now*** y ***Now*** *with memory fit*.

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales escritos instanciados – estrato lexicogramatical		
IDEACIONALES	REPRESENTACIONALES		Sistema de transitividad		Procesos	
	Procesos	Procesos		*2. I*	*love*	*My body.*
				Experimentante	Mental emotivo	Fenómeno
	Estructura conceptual clasificatoria	Taxonomía encubierta: identificativo = "Estos son…"		*3.*	*Meet*	*Our newest bodies.*
					Material	Meta
	Superordinado	Los nuevos sujetadores; los nuevos cuerpos		*5. (These bras)*	*(are)*	*Multi-way and push-up.*
				Portador elidido	Relacional atributivo elidido	Atributos
	Subordinado	Cuatro jóvenes y delgadas modelos luciendo los sujetadores		*6.*	*Shop*	*Now.*
					Material	Circunstancia tiempo
				7.	*Enjoy*	*The bras.*
					Mental emotivo	Fenómeno

INTERPERSONALES	INTERACTIVOS			Estructura de modo		
	Focalización	Las cuatro modelos entablan contacto con el espectador		Sujeto	Finito	Complemento
	Distancia Social	Social		*1. I*	*Love*	*My body.*
	Actitud	Subjetividad; poder observador de las modelos		*3.*	*Meet*	*Our newest bodies.*
	Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)		*5. (These bras)*	*(are)*	*Multi-way and push-up*
				6.	*Shop*	*Now.*
				7.	*Enjoy*	*The bras.*
TEXTUALES	COMPOSICIÓN			Tema	Rema	
	Valor informacional	Lineal		I	Love bodies.	
	Prominencia	Máxima prominencia		Meet	Our newest bodies.	
	Enmarcación	Máxima conexión		*Multi-way and push-up*		
				Shop	Now.	
				Enjoy	The bras.	

Tabla 5.10 – Significados bimodales instanciados en la Figura 5.3.2

El ensamble bimodal del publicitario de Victoria Racerbacks apela al espectador y potencial consumidor con un mensaje igualmente apelativo y seductor. Las cláusulas imperativas que invitan al lector a consumir estos sujetadores se alinean con los cuerpos de las cuatro jóvenes, prominentes en la imagen. De la misma forma en que las jóvenes establecen contacto visual con el espectador y ofrecen sus cuerpos a la contemplación, el texto se dirige al lector y le habla desde distintas voces: un yo que ama su cuerpo, que podría ser cualquiera de las chicas, o un "nuestros cuerpos más nuevos", que podrían ser las cuatro chicas, sus cuerpos o las prendas que promocionan, también llamadas "bodies", en español "cuerpos". Ese "nuestros" puede también provenir de la empresa o marca Victoria Racerbacks, que promociona sus productos a través de este ensamble. La idea de actuar sobre el lector-espectador está entonces reforzada por los dos modos, en la actitud seductora de las modelos, en los imperativos del texto y en la elección de cláusulas mentales emotivas cuyo fenómeno es el propio cuerpo (2) o el sujetador (7).

5.3.3 Análisis del modo semiótico verbal oral

La *Tabla 5.11* consigna el análisis según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN adaptado a contextos pedagógicos de 4 intercambios (64 movimientos) del diálogo de la clase 13 del caso Jujuy. La actividad analizada en este fragmento se ubica sobre la mitad de la clase y se centra directamente en lo que muestran dos imágenes elegidas por el PR y en intentar comprender cuál es el mensaje del video en este tramo. La columna de intermediación capta las intervenciones de la PC en las clases propuestas y lideradas por el PR.

1.movimientos	2.Fases de la actividad de aprendizaje		3. Roles	intermediaciones	4. Participantes	5. Modo oral (diálogo de clase)	6. Funciones pedagógicas		Modo visual	Modo verbal escrito
	Int	Fases					Lengua	Realización		
182	21	Foco	A2		PR	Let's stop here.	L2 completa	**Registro regulativo**		
183		Foco	C1d		PR	What's the problem here?	Cláusula Simple	**Solicitar -** Transducción - interpretar		
184		Foco	C1d =		PR	Just tell me what you see and then we'll talk about it.	Complejo paratáctico	**Solicitar -** Transducción - describir		
185		Foco	C1d	x	PC	There is a question with what?		**Solicitar –** respuesta- aclarar		
186		Foco	C1d =	x	PC	What is different? On one side and the other...	Cláusula incompleta	**Solicitar –** Respuesta – expandir - explicitar		
187		Foco	C1	x	PC	We have talked about that.		**Ofrecer**- A través L2 – Recordar aprendizajes previos		
188		Foco	C1d =	x	PC	What is different? On one side and the other...	Cláusula incompleta	**Solicitar –** Respuesta - repetir		
189		Elaboración	C1		PR	This has a very specific name. I think that's what it's called. I'll have to check it.		**Ofrecer**- A través L2 – contenidos unidad curricular – Información específica	PR escribe en su pizarra: *body dismorphia* (PR duda sobre la ortografía mientras escribe)	
190		Foco	C1d		PR	Do you know this idea?		**Solicitar** – verificar comprensión		
191		Foco	C1d	x	PC	What's the word, sorry?				
192		Foco	C1		PR	Body dysmorphia.		**Ofrecer**- A través L2 – contenidos unidad curricular – Información específica		
193		Foco	C1	x	PC	I have no idea but we can guess.				
194	22	Foco	C1d		PR	So what's happening here?		**Solicitar -** Transducción - describir		
195		Foco	C1d =		PR	Which one do you think is the real image?		**Solicitar -** Transducción - describir		

196		Preparación	C1		PR	There are two images here.		**Ofrecer -** Transducción - interpretar		
197		Foco	C1d		PR	Which one do you think is real?		**Solicitar -** Transducción - interpretar		
198		Foco	C1d =	x	PC	Which one do you think is the real image?		**Solicitar –** respuesta – reiterar - aclarar		
199		Foco	C1d =		PR	This one or this one? *(points at each image with the computer pointer)*		**Solicitar –** Respuesta – expandir - explicitar		
200		Foco	C1d =	x	PC	The one in the mirror or the one...	Cláusula incompleta	**Solicitar –** respuesta – reiterar - aclarar		
201		Solución	C2		Als	The left one.				
202		Evaluación / Elaboración	C1	x	PC	The one on the left is the real one.		**Ofrecer** – Evaluación - retroalimentación		
203		Evaluación	C1		PR	Okay.				
204		Elaboración	C1		PR	So, body dysmorphia means that when a person looks at themselves in the mirror they see something completely opposite of reality.		**Ofrecer** – Contenidos unidad curricular – información específica		
205		Elaboración	C1		PR	So this girl, she sees herself and imagines herself to be very very big, when in reality she is very thin.		**Ofrecer -** Transducción - describir		
206		Elaboración	C1	x	PC	There's a distortion in the...	Cláusula incompleta	**Ofrecer** – transducción - interpretar	PC escribe en la lista de palabras en la pizarra: *distortion*	
207		Elaboración	C1		PR	That's it.		**Ofrecer** – Evaluación - retroalimentación		
208		Elaboración	C1	x	PR	She has a distorted image of herself.	Cláusula compleja			
209	23	Foco	A2		PR	So let me ask you this,				
210		Foco	C1d		PR	Do you think this girl looks healthy?	Cláusula compleja	**Solicitar -** Transducción - interpretar		
211		Solución	C2		Al	No.				
212		Foco	C1d		PR	Okay; so, what do you think is her problem?	Cláusula compleja	**Solicitar -** Transducción - interpretar		
213		Preparación	C1	x	PC	Well, she suffers from a serious disease.	Cláusula simple	**Ofrecer** – transducción - interpretar		
214		Foco	C1d	x	PC	What is it?	Cláusula simple	**Solicitar -** Transducción - interpretar		
215		Preparación	C1	x	PC	You probably know.	Cláusula simple			

216		Preparación	C1	x	PC	It's an eating disorder.	Cláusula simple	Ofrecer colaboración - coconstruir		
217		Foco	C1d		PR	Do you think she has a very specific disorder?	Cláusula compleja	**Solicitar** - Transducción - interpretar		
218		Solución	C2		Al	Yes.				
219		Foco	C1d =		PR	What is it?	Cláusula simple	**Solicitar** - Transducción - interpretar		
220		Preparación	C1		PR	A very technical word is this (*dice el PR mientras escribe en pizarra)*	Cláusula simple	**Ofrecer** – Contenidos unidad curricular – información específica		PR escribe en su pizarra: *anorexia*
221		Solución	C2		Al	Anorexia.				
222		Evaluación / Elaboración	C1	x	PC	Anorexia is an eating disorder.	Cláusula simple	**Ofrecer** – Contenidos unidad curricular – información específica		
223		Evaluación	C1		PR	All right.		**Ofrecer** – Evaluación - retroalimentación		
224		Foco	C1d		PR	For what you can see in the ad, do you think she has a very specific disorder?	Cláusula compleja	**Solicitar** - Transducción - interpretar		
225		Solución	C2		Als; PC	Yes!				
226		Foco	C1d		PR	What is it?	Cláusula simple	**Solicitar** - Transducción - interpretar		
227		Preparación		x	PC	(*a los alumnos*) You said it.	Cláusula simple	**Solicitar** – reiterar - repetir		
228		Solución	C2		Al	Anorexia.				
229		Evaluación	C1		PR	Good.		**Ofrecer** – Evaluación - retroalimentación		
230		Elaboración	C1		PR	So, at least in the United States -I don't know in Uruguay- there is an idea that this kind of ads (*señala el aviso de ropa interior femenina de Victoria Secrets*) promotes this kind of disease.	Cláusula compleja	**Ofrecer** – Contenidos unidad curricular – información específica		
231	24	Preparación	C1		PR	The idea is that this kind of advertising promotes this kind of behaviour.	Cláusula compleja	**Ofrecer** – Contenidos unidad curricular – información específica		
232		Foco	C1d		PR	Do you accept that or do you reject that?	Cláusula compleja	**Solicitar** opinión		
233		Foco	C1d =		PR	Do you agree or disagree?		**Solicitar** opinión		

234		Foco	C1d =	x	PC	What do you think?		**Solicitar** – reiterar - parafrasear		
235		Foco	C1d =	x	PC	Does advertising promote eating disorders, yes or no?		**Solicitar** – reiterar - parafrasear		PC anota en la pizarra: *Advertising promotes eating disorders.*
236		Foco	C1d =	x	PC	Is advertising responsible for eating disorders? *(llega un estudiante y saluda*)		**Solicitar** – reiterar - parafrasear		
237		Foco	C1d =	x	PC	Yes or no?		**Solicitar** – reiterar - parafrasear		
238		Solución	C2		Al	In some aspects, I really think…	Cláusula compleja incompleta			
239		Evaluación	C1		PC	You think so.		**Ofrecer** - coconstruir		
240		Foco	C1d		PC	And the rest? (silencio)		**Solicitar** opinión		
241		Evaluación / Elaboración	C1		PR	Well, I think it is just what you said: half and half.	Cláusula compleja	**Ofrecer** – Contenidos unidad curricular – información específica		
242		Elaboración	C1		PR	I think, as you said, don't let the ad fool you.	Cláusula compleja	**Ofrecer** – Contenidos unidad curricular – información específica		
243		Elaboración	C1		PR	So I think -now, this is my opinion- that the consumer has to be educated to know what is real and what is not.	Cláusula compleja	**Ofrecer** – Contenidos unidad curricular – información específica		
244		Evaluación	C1		PR	All right, people?				

Tabla 5.11 – Análisis de negociación pedagógica de 4 intercambios de la clase Jujuy 13

Dentro del modo verbal oral, se pueden identificar *tres tipos de trabajo semiótico* que se suceden e intercalan de forma aleatoria. El primer tipo de trabajo es la solicitud a los alumnos de *transducir significados descriptivos* de una imagen; el segundo es la solicitud *de transducir significados interpretativos* de una imagen y la elaboración sobre la problemática emergente de la imagen (desórdenes alimenticios); el tercero es la solicitud a los alumnos de *ofrecer opiniones* sobre un tema aun más abstracto: los efectos de la publicidad sobre los espectadores. Este tercer trabajo queda en la solicitud, pues los alumnos nunca llegan a expresar sus opiniones.

En una clase en que se trabaja a partir de imágenes, la descripción y la interpretación no son dos variantes de la misma tarea, sino que son dos tareas distintas[79]. Tanto la descripción como la interpretación ofrecen amplias oportunidades de variedad y alternancia, aunque este potencial no se instancia en esta clase. Si un docente solicita a los alumnos transducir significados descriptivos de una imagen e inmediatamente les solicita transducir significados interpretativos, no da el tiempo a que los alumnos puedan encontrar los recursos en L2 para transducir los significados visuales.

La estructura de los intercambios muestra ciertas regularidades que confirman que quien lleva adelante la clase es el PR: de 4 intercambios, todos comienzan con una pregunta del PR y todos terminan con una evaluación o elaboración del PR salvo el intercambio 21. Por otra parte, en 9 ocasiones las intervenciones de la PC suceden a continuación del PR y en 3 a continuación de los alumnos. Esto indica que es muy frecuente que la PC intervenga inmediatamente después que el PR. A continuación se analizará lexicogramaticalmente el fragmento para observar, primero cómo se construyen los significados en el diálogo, en segundo lugar cómo se realizan y alternan las funciones pedagógicas a cargo de los docentes, y en tercer y último lugar qué tipo de intermediación lleva a cabo la PC, en tanto profesora que comparte un espacio físico y más tiempo con los estudiantes, además de tener la responsabilidad institucional de planificar el curso y evaluar a los estudiantes.

En cuanto al análisis lexicogramatical (Apéndice 5.3.2), el segundo movimiento del primer intercambio del fragmento (21), el PR proyecta la fotografía de la *Figura 5.3.1,* al tiempo que solicita directamente su transducción interpretativa: *What's the problem here?* (movimiento 183). La circunstancia de lugar *here* es un deíctico exofórico acompaña a la aparición de la figura. El PR solicita que los estudiantes infieran cuál es el tema que se infiere de la fotografía sin pasar por la descripción. Tal vez el movimiento siguiente (184) indique que el PR se dio cuenta de esto, pues solicita la descripción de la fotografía, para luego "hablar de ella": *Just tell me what you see and then we'll talk about it.* La instrucción *tell me what you see,* que el ajdunto *just* construye como una actividad sencilla de solucionar, no recibe respuesta de los alumnos. La PC intermedia entre el PR y los estudiantes, aunque el manejo de la L2 de estos alumnos daría para pensar que ellos no solo comprenden lo que el PR les solicita, sino que además están en condiciones de ofrecer la solución. Queda la duda si lo que les falta es un tiempo mayor de espera de los profesores para

[79] Las diferencias entre y posibles combinaciones de transducciones descriptivas y transducciones interpretativas tienen alcances que exceden este trabajo. Usualmente, la transcripción descriptiva en la clase de ILE es un primer paso en el que se coconstruyen significados evidentes en la imagen. Esos significados deberían servir como base para coconstruir las inferencias de las posibles interpretaciones de la imagen. Esta tarea implica un proceso desarrollo de la L2 de los alumnos y de explicitación conjunta del proceso deductivo, como vimos en el caso Salta.

que se animen a responder. Pero la PC retorna a la solicitud inicial de transducción interpretativa con una pregunta indirecta de proceso existencial: *There is a question with what?* (movimiento 185) El sustantivo *question* podría verse como una elección alternativa o sinónimo textual del sustantivo *problem* que el PR utilizó en su primera pregunta (movimiento 183), ambos con el mismo nivel de abstracción. Esto nos lleva a concluir que esta ayuda de la PC no cumple una función de intermediación ideacional, sino que se trata de una intermediación interpersonal, pues la PC con su participación busca respaldar la tarea propuesta por el PR frente a los alumnos, que se ven poco participativos y con quienes tiene un vínculo más cercano, como fue señalado (Jujuy, sección 5.2.2).

Tal como fue mencionado, el tenor aparece como variable de registro fundamental en los distintos tipos de intervenciones de la PC en la clase de PR (ver capítulo 8, *Figura 8.3*). En este fragmento de clase esto se hace más notorio, posiblemente porque la PC no conocía el video que usa el PR, que contiene imágenes que podrían herir la sensibilidad de los estudiantes (personas severamente dañadas por el alcohol, el cigarrillo o la comida chatarra), lo que genera cierta inquietud en la PC. Se puede percibir una tensión en la clase, entre PC y PR, que se hace extensiva a los estudiantes y tal vez podría explicar en parte el silencio como una manifestación de descontento. En la intermediación de la PC esto se manifiesta en varias intervenciones que tienen su cometido interpersonal más que ideacional.

En los movimientos 189 y 190, interviene el PR para ofrecer información y confirmar que los alumnos la comprendieron: *This has a very specific name. I think that's what it's called. I'll have to check it. Do you know this idea?* Llama la atención que el PR no explicita oralmente ese nombre específico que anuncia, sino que lo escribe en su pizarra, sin pronunciarla nunca: *Body dysmorphia.* La escritura no funciona aquí como apoyo a la oralidad sino que está en lugar de la oralidad. También es curioso que el PR ofrezca una denominación específica para una problemática de la que no se ha hablado ni se ha inferido de la fotografía. Asimismo, es curioso que, luego de anunciar un término específico: *This has a very specific name* (movimiento 189) introduzca el término no pronunciado con cierto grado de duda: en particular porque esta cláusula mental (*I think that's what it's called,* movimiento 189.b) puede verse como una metáfora gramatical interpersonal, en donde el *I think* constituye un matiz de incertidumbre hacia la idea proyectada. Esto sugiere que el PR duda sobre aquello que presenta como término específico. El intercambio entre los profesores continúa y los estudiantes parecen simples espectadores: el PR tampoco está seguro de la ortografía y la PC no conoce el término escrito (*body dysmorphia*), promete verificar la ortografía y propone *I have no idea but we can guess.* (movimiento 193). En

la elección del negativo enfático del inglés *I have no idea* por contraposición con *I don't have any idea*, por ejemplo, tal vez la PC esté subrayando su responsabilidad por no saber. Sin embargo, la deducción del significado sí es conjunta, pues el proceso mental *guess* es realizado por el Experimentante *we*. Esta es una instancia en la que la PC se alinea explícitamente con los alumnos, a diferencia de la intermediación anterior (movimientos 185 a 188). El intercambio termina sin participación de los alumnos y sin que se explique qué significa *body dysmorphia*.

El resto de los intercambios muestra distintas alternancias de movimientos, pero todas con la constante de que los estudiantes prácticamente no participan. Si bien se les formula muchas preguntas a los estudiantes, no se da el tiempo de espera para que estos respondan ni se buscan reformulaciones que los ayuden. Alcanza con mirar los movimientos en rojo en la *Tabla 5.3.5* para verificar que los alumnos solo participan en 7 movimientos de los 64 que incluyen este fragmento, y en casi todos ellos lo hacen con un solo vocablo. Recordemos que, a diferencia de los estudiantes de los otros casos, estos tienen un buen manejo independiente de la L2.

En relación con las funciones pedagógicas, se vuelven a constatar las apreciaciones de la sección 5.2. En primer lugar, el uso de la L1 no sucede pues el nivel de inglés de los estudiantes lo hace innecesario. En segundo lugar, se vuelve a constatar la ausencia de metalenguaje: las funciones de ofrecer o de solicitar metalenguaje no se usan, lo cual confirma que tampoco en esta clase se reflexiona o analiza la L2.

En tercer lugar, las solicitudes de los profesores se concentran en el uso de la L2, en particular para interpretar las imágenes, aunque también se solicitan reiteraciones y opiniones. Se destaca que no se les requiere ninguna información más específica sobre la unidad temática en general o sobre el tema del video. Entre las solicitudes, no se considera un planteo más abierto o un tiempo de espera que se transforme en una oportunidad concreta de participación de los estudiantes.

En cuanto a los ofrecimientos, se reparten entre uso de L2 donde se retroalimenta a los alumnos o donde se coconstruye con ellos una cláusula y los ofrecimientos a través de L2, todos concentrados en la información específica sobre el tema de la clase.

Para concluir con las funciones pedagógicas, además de la falta de uso de metalenguaje, se destaca en este fragmento que no se solicita a los alumnos información específica sobre los temas tratados en la clase. Asimismo, los términos específicos que se ofrecen, no se enfocan en un plan de desarrollo de la lengua, sino que solo se registran en la pizarra. Las Tablas 1 y 2 del Apéndice 5.3 resumen las realizaciones de las funciones pedagógicas en este fragmento de clase.

El rol de intermediación entre el PR y los estudiantes que desempeña la PC es el último aspecto relevante que tiene su centro en el modo verbal oral. En esta clase se verifica la elección de los tres tipos de intermediaciones caracterizadas en el capítulo de discusión (capítulo 8). El primer tipo de intermediaciones es aquel en que **la PC se alinea con los alumnos**. El segundo es cuando la **PC ayuda** a los estudiantes a formular sus respuestas: se identifica en esta clase intermediaciones con un nivel mayor de delicadeza: las interpersonales y las ideacionales. El tercer tipo de intervenciones son aquellas que **no intermedian.** A continuación, se analiza por lo menos una ocurrencia de cada tipo.

Un caso en que la PC se alinea con los alumnos ocurre en el intercambio 21, cuando la PC solicita al PR que repita lo que ha dicho (*body dysmorphia*, intercambio 192), pero no para trasladar la comprensión a los estudiantes, sino para responder ella misma, recurriendo incluso a un ***we*** que la incluye con los alumnos: *I have no idea but **we** can guess* (movimiento 193). Del mismo modo que en el *We have no idea who they are* (movimiento 74) de la sección 5.2, esta respuesta de la PC no cumple ninguna función pedagógica docente..

La PC también se alinea con los estudiantes en el intercambio 23, cuando les solicita que repitan la palabra *anorexia* (movimiento 228) ya que el PR no había escuchado la primera vez que los alumnos la pronunciaron (movimiento 221). La PC se dirige a los estudiantes sin advertir al PR de lo que sucede, generando un instante de entendimiento entre ella y los alumnos del que el PR queda afuera.

Dentro de las intermediaciones que intentan andamiar, comenzamos por dos intermediaciones interpersonales. Una de las características de estos estudiantes que influye fuertemente en las intermediaciones interpersonales es su buen nivel de inglés, pues requieren pocas ayudas para la comprensión y la producción independientes, al menos en tanto el diálogo se mantiene a un nivel de comunicación casi espontánea. La primera intermediación interpersonal ocurre en el movimiento 21, cuando la PC reformula una pregunta del PR sin darles tiempo a los estudiantes a que intenten responder sin su intervención:

183		PR	What's the problem here?
184		PR	Just tell me what you see and then we'll talk about it.
185	**x**	PC	There is a question with what?

Esta intermediación no apoya ni la comprensión ni la producción oral de los estudiantes sino que busca respaldar la propuesta del PR frente a la parquedad de los alumnos; seguramente sabe que cuenta para ello con el vínculo más cercano y el contacto más frecuente que tiene con ellos. Por eso se trata de una *intermediación interpersonal*: sabemos que los estudiantes no necesitan ayudas

para comprender la pregunta del PR: *What's the problem here?* (183), una interrogativa elemental simple, de proceso relacional, con un deíctico que refiere exofóricamente a la fotografía que se acaba de proyectar -lo que también tiene valor semiótico- lo que oficia como señalamiento. Incluso si supusiéramos que la PC hubiera querido colaborar en la comprensión, la reformulación en *There is a question with what?* (185) no resulta facilitadora para el nivel de estos alumnos, que la PC conoce bien y que ya ha quedado de manifiesto en este estudio. Por eso mismo, la función pedagógica es de Solicitar respuesta reiterar parafrasear. Sin embargo, esta pregunta tampoco apunta a elicitar respuestas de los alumnos, que se encuentran extremadamente callados. Probablemente la poca participación de los estudiantes se deba a que la propuesta pedagógica resulte poco desafiante y poco eficiente (Gibbons, 2015, 2008; Derewianka, 2013; Hammond. 2008), aunque los profesores no parecen considerar esta posibilidad.

Otro caso de intermediación interpersonalmente motivada sucede también en el intercambio 21, inmediatamente después de la anterior:

186	PC	What is different? On one side and the other...
187	PC	We have talked about that.
188	PC	What is different? On one side and the other...
189	PR	This has a very specific name. I think that's what it's called. I'll have to check it.

Hemos visto que una característica común de las intermediaciones interpersonales es que no buscan facilitar la comprensión ni andamiar dificultades en la producción oral, sino que tienen un cariz vincular. Cuando la PC repite la pregunta: *What is different? On one side and the other…* (movimientos 186 y 188), movimiento que realiza la función pedagógica de **Solicitar / respuesta / expandir / explicitar**, explicita la pregunta anterior del PR con el objetivo interpersonal de reforzar el estímulo a la participación. La PC reafirma este objetivo cuando se refiere a un tema que ya se trató en clase: *We have talked about that.* (movimiento 187). La función pedagógica de **Ofrecer / Contenidos unidad curricular / Recordar aprendizajes previos** puede ser un aporte a la motivación de los estudiantes pues trae a esta clase aprendizajes anteriores. Sin embargo, como la PC no explicita cuándo hablaron ni de qué, el PR queda afuera de esta referencia. Parecería haber cierta ambigüedad entre un trabajo de la PC que apoya al PR al respaldar su propuesta y intenta que los estudiantes participen, aunque sea mínimamente, o una forma de destacar la calidad de su vínculo con los estudiantes y sus prácticas. Este aspecto se agrega a la discusión de los resultados sobre las oportunidades de aprendizaje en clases con uno o con dos profesores.

Una nueve intermediación que apela al vínculo con los alumnos para obtener su participación sucede en el intercambio 22, movimiento 198, cuando la PC reformula la pregunta anterior del PR:

197	PR	Which one do you think is real?
198	PC	Which one do you think is the real image?
199	PR	This one or this one? *(points at each image with the computer pointer)*
200	PC	The one in the mirror or the one...
201	Als	The left one.

La única diferencia entre la pregunta del PR: *Which one do you think is real?* (197) y la de la PC: *Which one do you think is the real image?* (198) es el sustantivo *image,* que transforma el proceso relacional atributivo, donde real es el Atributo, a uno identificativo, donde *real image* es el Identificador, es decir, se agrega concreción a la pregunta al nombrar aquello de lo que se habla: la imagen de las jóvenes en la fotografía. Es poco probable que estos alumnos solventes en L2 necesitaran esta aclaración de los significados (la función pedagógica es **Solicitar / respuesta / reiterar / aclarar**), pero no propicia la participación.

La función interpersonal de esta intermediación se pone nuevamente de relieve en los dos movimientos siguientes. En el 199 el PR reformula la pregunta con máxima simplificación verbal que refuerza gestualmente (*This one or this one?)* y en el 200 vuelve a intervenir la PC, continuando su intermediación interpersonal, donde parecería que intenta nombrar lo que el PR señaló con el cursor en la fotografía proyectada en la pantalla. Esa búsqueda de la participación de los alumnos a través de la explicitación de significados explica que la función pedagógica de ambos movimientos sea **Solicitar / Respuesta/ expandir / explicitar**. Sin embargo, la explicitación de la PC no se concreta pues la cláusula queda incompleta: *The one in the mirror or the one…* (200). La respuesta concisa de un alumno ofrece un término específico para referirse al espacio en la imagen: *The left one* (201) que, además de solucionar el problema planteado -identificar que la chica real es la de la izquierda-, aporta una forma descriptiva inequívoca para identificar en la fotografía lo que se le solicita. Este es otro caso en que parece que los profesores no comprenden la apatía de los alumnos, pero igualmente siguen adelante, manteniendo la conversación por debajo de las posibilidades de significación de los estudiantes.

Las intermediaciones ideacionales son aquellas en las que la PC aporta elementos lingüísticos o conceptuales significativos o útiles para comprender al PR o participar oralmente en clase. Sobre el final del intercambio 22, la PC intenta andamiar el diálogo con un aporte ideacional, aunque la cláusula queda inconclusa: *There's a distortion in the…* (movimiento 206). Más que facilitar la

comprensión, al ofrecer el término específico y abstracto *distortion*, que se toma el cuidado de escribir en el pizarrón mientras lo dice, la PC parece proponerse incrementar el nivel conceptual del diálogo. El PR retoma la nominalización *distortion* en forma de participio pasivo que cierra el intercambio: *She has a distorted image of herself* (movimiento 208).

205	PR	So this girl, she sees herself and imagines herself to be very very big, when in reality she is very thin.
206	PC	There's a distortion in the...
207	PR	That's it.
208	PR	She has a distorted image of herself.

En el intercambio 23, ante la pregunta del PR: *What do you think is her problem*? (movimiento 212), la PC intermedia con un comentario que es en parte una respuesta al PR -lo que la une con los estudiantes- pero también es un aporte conceptual sustancial, pues del término abstracto *problema* se pasa a *enfermedad grave*: *She suffers from a serious disease.* La función pedagógica realizada por el PR en el movimiento 212, **Solicitar / transducción / interpretar** se transforma, en el movimiento 213 de la PC, en **Ofrecer / transducción / interpretar**. A partir de allí la PC reformula la pregunta a los estudiantes: *What is it?* (214). Parecería que la PC ha ofrecido conceptos que animen a los estudiantes a participar, pues es poco probable que estos jóvenes no conozcan la anorexia. Sin embargo, los términos específicos no dan lugar a un diálogo conceptualmente más denso. La enfermedad no se comenta ni discute su gravedad, sus causas y sus efectos, sus contextos o los sufrimientos que causa. Los profesores aceptan la respuesta de los estudiantes *anorexia* (movimiento 221 y 228) como el fin del intercambio. Parecería que el interés está en nombrar más que en opinar o analizar el fenómeno.

La última intervención de la PC no es una intermediación pues es ella quien se dirige a **sus** estudiantes, haciéndoles saber delicadamente su descontento con la actitud que están mostrando y reclamándoles participación. Ella interrumpe a un alumno, en lugar de ayudarlo a continuar, y le dice: *You think so* (movimiento 239), cerrando la opinión de este estudiante y resumiendo lo que ella pensó que el alumno iba a decir:

238	Al	In some aspects, I really think …
239	PC	You think so.
240	PC	And the rest? (silencio)

Una vez más, la duda que queda planteada es qué habría dicho el alumno si hubiera podido continuar. De esta forma, se obtura una de las pocas posibilidades que se habían dado de participar más elaboradamente en el fragmento analizado, pues enseguida la PC se dirige a los otros

estudiantes: *And the rest?* A esta pregunta que realiza la función de **Solicitar / Opiniones** sigue un silencio total de los alumnos y retoma la palabra el PR hasta el fin del intercambio (Tablas 2 y 3, Apéndice 5.3.1).

En conclusión, en este fragmento a menudo parece que la clase transcurre entre el PR y la PC. Los alumnos se encuentran totalmente parcos y varios de ellos ni siquiera miran la pantalla en forma sostenida. Indudablemente esto agrega tensión a la clase, que fluye con dificultad. Tal vez esta tensión permita entender la importancia que le otorga la PC a las intermediaciones interpersonales.

Este análisis de las relaciones entre la dupla docente se propone el desafío de encontrar, en la teoría sistémico funcional del lenguaje, conceptos que permitan adentrarnos en algunos de los matices de significado que emergen al acometer el estudio de los ensambles multimodales en clase de ILE en entornos pedagógicos compartidos por dos profesores, uno presencial y otro virtualmente.

5.3.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito

El modo verbal escrito tiene una presencia mínima en este fragmento. Hay dos pizarras como medios de escritura durante la clase: la que el PR tiene consigo y se ve por la pantalla de videoconferencia, y la pizarra de clase, en la que escribe al PC. Durante este fragmento los profesores recurren dos veces cada uno a sus pizarras y en tres de los casos para escribir grupos nominales, que pueden ubicarse en las cláusulas que están diciendo mientras escriben, como se muestra en el Apéndice 5.3.4.

Los dos profesores hacen un uso distinto de la pizarra: la PC la usa para apoyar la comprensión y tal vez facilitar que los alumnos anoten los términos que ella juzga necesario. El PR, por el contrario, anuncia oralmente un término técnico, pero no lo dice: solo lo escribe. Tampoco hace que lo lean los alumnos.

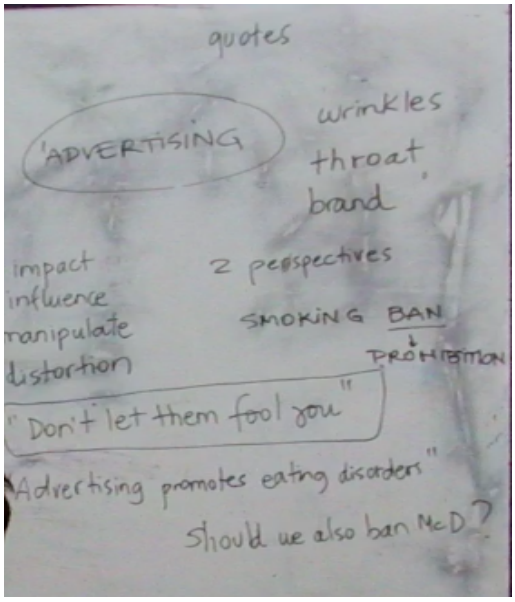
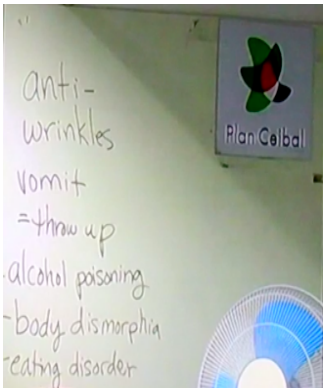


Figura 5.9 - Pizarra PC al fin de la clase



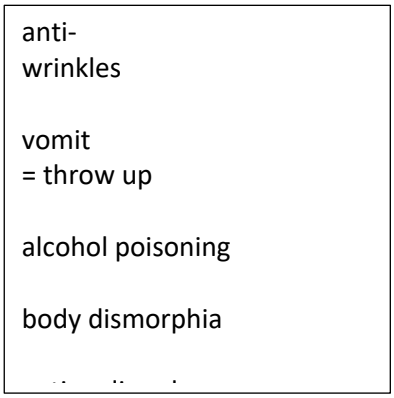


Figura 5.10 – Pizarra PR al fin de la clase

El uso que hace la PC del pizarrón es el más tradicional en el contexto de la enseñanza de ILE, mientras que el que hace el PR, si bien cumple la función de permanecer para que los alumnos lo anoten y lo reconozcan como un saber valioso, el término no surge explícitamente del diálogo de clase. Sin embargo, como lo muestran las *Figuras 5.3.3 y 5.3.4*, las pizarras de ambos profesores se ven sobre todo como una lista de términos específicos. Ninguna de las dos pizarras muestra un mapa conceptual o un cuadro clasificatorio que potencialmente genere oportunidades de que los estudiantes produzcan textos orales o escritos.

5.3.5 Análisis de los ensambles multimodales

El estudio de la relación intersemiótica de los tres modos involucrados muestra que los significados instanciados en el modo visual -significados potenciales para la transducción verbal- se toman de manera muy acotada en el modo verbal oral y en forma más limitada aún en el modo verbal escrito.

En la *Tabla 5.3.6* se plantea el análisis del primer ensamble multimodal, correspondiente a la fotografía de la primera figura (*5.3.1*). En el modo verbal oral, el diálogo sobre esta imagen corresponde a los intercambios 21 a 23 (movimientos 182 a 230). Para el estudio del ensamble y su presentación en la tabla se toma el movimiento 204 en la construcción del significado verbal de la imagen: *Body dysmorphia means that when a person looks at themselves in the mirror they see something completely opposite of reality.*

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical				Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical		
IDEACIONALES	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad	*204.a So, Body dysmorphia*	*means*	*That when a person looks at themselves in the mirror, they see something completely opposite of reality.*		*1. (The specific name)*	*(is)*	*Body dismorphia.*
	Proceso: estructura conceptual	Proceso analítico								
	Portadores	La chica real, delgada		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador: cláusula nominal		Identificado elidido	Proceso relacional identificativo elidido	Identificador
		La chica percibida en el espejo, robusta		*So:* Complejo clausular paratáctico de realce						
	Atributos posesivos	De la chica real, delgada:		Cláusula nominal						
		ropa interior blanca,		*204.b when a person*	*looks*	*At themselves*	*In the mirror,*	*2.(There)*	*(is)*	*(a) distortion*
		cabello largo, claro		*Actor*	Proceso material	Meta	Circunstancia lugar		Proceso existencial elidido	Existente
		delgadez extrema,								
		huesos notorios								
		De la chica percibida en el espejo, robusta:		*204.c they*	*see*	*Something completely opposite of reality.*				
		ropa interior blanca,		Experimentante	Proceso mental	Fenómeno (grupo nominal posmodificado por grupo adjetivo)				
		cabello largo, claro,								
		corpulenta		Claúsula hipotáctica temporal por realce (when)						
INTERACTIVOS	(INTERACTIVOS)									
	Focalización	observa		*204.a So, Body dysmorphia*	*means*	*That when a person looks at themselves in the mirror, they see something completely opposite of reality.*		*1. (The specific name)*	*(is)*	*Body dismorphia.*
				Sujeto	Finito	Complemento		Sujeto elidido	Finito elidido	Complemento

	Distancia social	Social		*204.b when a person*	*looks*	*At themselves*	*In the mirror,*			
				Sujeto	Finito	Complemento				
	Actitud	Subjetiva								
	Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)		*204.c they*	*see*	*Something completely opposite of reality.*				
				Sujeto	Finito	Complemento				
TEXTUALES	COMPOSICIÓN									
	Valor informacional	Polarizado: Dado - Nuevo		*204.a So, Body dysmorphia*	*means*	*That when a person looks at themselves in the mirror, they see something completely opposite of reality.*		*1. (The specific name)*	*(is)*	*Body dismorphia.*
				Tema	Rema					Tema
	Prominencia	Máxima prominencia		*204.b when a person*	*looks*	*At themselves*	*In the mirror,*			
				Tema	Rema			*2.(There)*	*(is)*	*(a) distortion*
	Enmarcación	Máxima conexión								Tema
				204.c they	*see*	*Something completely opposite of reality.*				
				Tema	Rema					

Tabla 5.12 – Ensambles multimodales según asignación (commitment) *– Intercambios 21 a 23*

Con respecto a los significados ideacionales, los movimientos seleccionados intentan combinar de forma bastante detallada los significados descriptivos con los interpretativos. A nivel de descripción, se habla de la distorsión entre la imagen especular de la chica de la izquierda y lo que ella imagina o construye como resultado de un problema emocional. Se eligen términos descriptivos, tales como mirarse al espejo, la muchacha, la delgadez y la corpulencia. También se interpreta eso en términos de una diferencia entre lo que la chica imagina y lo que es en realidad. Estos significados están reforzados por los grupos nominales (cláusulas elididas) que ambos docentes escriben en sus pizarras: distorsión de la imagen corporal (*body dysmorphia*) y distorsión (*distortion*).

Desde el punto de vista de los significados interpersonales, la focalización observa de la imagen se conserva en las cláusulas que tienen como sujeto a la chica y a su problema emocional. La voz de los hablantes no se incluye; tampoco aparecen modalizadores que podrían mostrar su presencia como usuarios. Cuando se usan valoraciones se hace en un intento de captar la problemática de la joven, como con “very very big” y “very thin”, que se corresponden con la joven que se mira con asombro y con el contraste entre la imagen real y la reflejada en el espejo. La repetición de adjuntos extremadamente comunes se transforma en una gradación limitada, que podría darse a través de

recursos de infusión para promover una mayor riqueza léxica. Es claro que se trata de **ensambles de contracción**, ya que los significados instanciados por las imágenes se ven fuertemente acotados en el modo verbal oral y en el escrito.

El segundo ensamble multimodal se representa en la *Tabla 5.13.* Allí se detallan los significados instanciados por el ensamble de la *Figura 5.8*, el modo verbal oral correspondiente al intercambio 24, ejemplificado a través del movimiento 231, en el que el PR dice: *The idea is that this kind of advertising promotes this kind of behaviour*, y el modo verbal escrito de la pizarra de la PC simultáneamente al movimiento 235: *Advertising promotes eating disorders.*

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical			Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical		
IDEACIONALES	REPRESENTACIONALES		Sistema de Transitividad	*231 The idea*	*is*	*That this kind of advertising promotes this kind of behaviour.*	*Advertising*	*promotes*	*Eating disorders.*
	Proceso: estructura conceptual clasificatoria	Taxonomía encubierta: identificativo = "Ellas son…"		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador: cláusula nominal	Actor	Proceso material	Meta
	Superordinado	Los nuevos sujetadores		*This kind of advertising*	*promotes*	*this kind of behaviour.*			
		Los nuevos cuerpos (*bodies*)		*Actor*	Proceso material	Meta			
	Subordinado	Cuatro jóvenes y delgadas modelos luciendo los sujetadores y los cuerpos (*bodies*)							
INTERPERSONALES	INTERACTIVOS								
	Focalización	Las cuatro modelos entablan contacto con el espectador		*231 The idea*	*is*	*That this kind of advertising promotes this kind of behaviour.*	*Advertising*	*promotes*	*Eating disorders*
				Sujeto	Finito	Complemento	Sujeto	Finito	Complemento
	Distancia social	Social		*this kind of advertising*	*promotes*	*this kind of behaviour.*			
				Sujeto	Finito	Complemento			
	Actitud	Subjetividad; poder							

		observador de las modelos							
	Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)							
TEXTUALES	COMPOSICIONALES								
	Valor informacional	Lineal		*231 The idea*	*is*	*That this kind of advertising promotes this kind of behaviour.*	*Advertising*	*promotes*	*Eating disorders*
				Tema	Rema		Tema	Rema	
	Prominencia	Máxima prominencia		*this kind of advertising*	*promotes*	*this kind of behaviour.*			
	Enmarcación	Máxima conexión		Tema	Rema				

Tabla 5.13 – Ensamble multimodal correspondiente a la figura J.2.3.2 y al intercambio 24

A diferencia de la primera imagen, el publicitario de lencería se mantiene desplegado muy fugazmente. Los profesores no intentan transducir ningún significado de esta segunda imagen. Solo la toman globalmente como ejemplo de un tipo de aviso potencialmente nocivo para los consumidores. En este caso, el aviso se propone como un ejemplo de potencial causante de desórdenes alimenticios. No se mencionan las modelos, ni sus prendas, ni sus actitudes. La conversación concluye con la explicitación de la generalización que no emerge del diálogo sino que la expresa el PR: la publicidad que expone figuras extremadamente delgadas provoca conductas tales como los desórdenes alimenticios. La relación lineal de causa efecto, reforzada por la cláusula completa que la PC escribe en la pizarra, se ofrece como la conclusión de un análisis que no sucedió. Los significados visuales no se comentan. La imagen solo parece nutrir el concepto de que las modelos esbeltas promueven problemas tales como la anorexia. Este es un caso claro de ensamble de **contracción**, especialmente por el contraste entre los distintos significados instanciados por las dos imágenes y la parquedad de la transducción verbal, que solo produce algunas ideas muy generales -sobre todo en la segunda imagen- que aportan los docentes.

5.3.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones tercera parte caso Jujuy

La contracción del significado constatada en los dos ensambles multimodales no determina pero sin duda afecta las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo de la oralidad en L2 de los estudiantes del caso Jujuy. La PC repite varias veces la pregunta a los alumnos para saber si están de acuerdo con esa idea, pero el diálogo se mantiene, mayormente, entre los dos profesores.

Quedamos sin saber qué piensan los estudiantes: la oralidad de los alumnos es la gran ausente de este fragmento. Al igual que en la sección 5.2, observamos que la participación de los estudiantes es mínima e incluso se puede notar cierta tensión entre la insistencia con que pregunta la PC y la

falta de respuestas. Estas dos participaciones en el diálogo contrastan con la locuacidad del PR, quien ofrece por su propia iniciativa todas las explicaciones e interpretaciones. Puede afirmarse que, en relación con el repertorio lingüístico en L2 que han demostrado tener estos estudiantes, el modo verbal oral en este fragmento no expande sus conocimientos del inglés oral en cuatro sentidos. En primer lugar, esta limitación se constata en la mínima participación de los alumnos y en que ambos docentes permanecen casi todo el tiempo en control de la palabra. En segundo lugar, la clase no ofrece los tiempos de espera para que los estudiantes participen; en tercer lugar, si bien el diálogo de clase aporta realizaciones lingüísticas que podrían tener relevancia, tales como cláusulas complejas o grupos nominales extendidos de diversas formas, el centro de atención no está nunca en estos elementos lingüísticos ni en los significados que estos construyen. En cuarto término, se vuelve a constatar la falta de metalenguaje.

La PC intermedia entre el PR y los estudiantes en una variedad de formas: se alinea con los estudiantes, intermedia ideacional e interpersonalmente e interviene sin intermediar, para solicitar participación a sus estudiantes. Hay varias intermediaciones que buscan la participación de los estudiantes, pero no se logra. Al igual que en la sección 5.2, llama la atención el poco involucramiento de los estudiantes en las clases a cargo de la dupla. También tiene varios ángulos desde donde considerarse la relación entre ambos docentes, que por momentos parece más sintonizada y por momentos parece mostrar una tensión por roles o formas de trabajar que no parecen acordadas -o al menos conversadas- de antemano. Posiblemente lo que se evidencia es la falta de planificaciones conjuntas y la organización de dos roles muy diferentes y tal vez difíciles de complementar: el hablante nativo y la profesora de ILE titulada y experiente.

En síntesis, en esta clase la conversación transcurre durante varios movimientos como un diálogo entre los docentes. Se dirigen varias preguntas polares a los estudiantes, se les ofrecen opiniones e interpretaciones, pero parecería que no se encuentra la forma de dar los tiempos y buscar la forma de obtener las opiniones de los alumnos. Estas circunstancias limitan a un mínimo las oportunidades de que los estudiantes desarrollen su oralidad.

5.4 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones caso Jujuy

Los ensambles bimodales y multimodales de los tres fragmentos analizados del caso Jujuy ofrecen oportunidades muy reducidas de desarrollo de la oralidad de los alumnos. En la primera sección de una clase solo con PC, se realiza un ensamble bimodal de equivalencia. En las secciones 2 y 3, a cargo de la dupla docente, se encuentran ensambles multimodales de contracción. Sin embargo, las oportunidades de aprendizaje o desarrollo de la oralidad se ven contraídas o restringidas con los dos tipos de ensambles.

Las oportunidades de aprendizaje se definen por la adecuación o no de los significados generados a los recursos semióticos que los estudiantes tienen a su alcance y no por el tipo de ensambles. Esta adecuación ocurre mayormente en el modo verbal oral, ya que es en el diálogo de clase en donde se mide y ajusta la pertinencia de lo que se enseña a lo que los estudiantes comprenden y pueden decir. Sin embargo, también el modo verbal escrito puede tener un rol clave en la generación de oportunidades de desarrollo de la oralidad, por ejemplo, en los casos en que se ofrecen textos, clasificaciones, modelos organizativos de textos, como sucede en la tercera parte del caso Salta, cuando se identifican en la pizarra los distintos tipos de pinturas: *portrait, self-portrait, rural landscape, urban landscape* y los aspectos formales que tienen que completar sobre la pintura que se comienza a reseñar en forma oral: *name, artista, date, technique, size / dimensions, museum* (*Figura 4.17*).

El análisis a nivel discursivo y a nivel lexicogramatical del modo oral muestra intercambios con estructuras aleatorias, a veces mínimas (IRE), que no evidencia orientarse por propósitos lingüísticos o temáticos claros. Según revelan las funciones pedagógicas realizadas, no se constata que los profesores tengan una intencionalidad pedagógica específica de que los alumnos desarrollen su oralidad en L2. El valor pedagógico de la conversación de la primera clase estaría en la práctica espontánea de la lengua extranjera, más que en el desarrollo de una oralidad con pautas específicas de complejidad o de síntesis, por ejemplo. Sobre todo, falta la voz de los alumnos en la clase. Mucho más notoria es la falta en las clases con PR.

El análisis del modo verbal oral de la segunda sección muestra que el diálogo de clase se ubica en un nivel lingüístico -y conceptual- muy por debajo del que tienen los alumnos de este curso. En consecuencia, se constata no solo que no se generan oportunidades de aprendizaje, desarrollo o expansión de los recursos verbales orales de los estudiantes, sino que los recursos ofrecidos son considerablemente más limitados que los empleados en el fragmento analizado en la sección 5.1.

La escritura en la pizarra sólo es relevante en la primera sección -ensamble bimodal- donde se registra lo que se dice en el diálogo de clase organizado según el tema propuesto: ventajas y desventajas de la radio. Aún así, la escritura en esta clase no genera oportunidades de desarrollo de la oralidad.

En la segunda sección, esta limitación o restricción de las oportunidades de aprendizaje del inglés oral de los alumnos se relaciona con el uso no recontextualizado de un plan de clase y una actividad realizada para destinatarios masivos (Plan Ceibal en Inglés), que no se adecua a los recursos semióticos de los estudiantes. A pesar de la falta de contexto de las imágenes, cada cantante presenta rasgos distintivos que se podrían al menos describir en la conversación; sin embargo, el

desarrollo del diálogo permanece por debajo del nivel de inglés de los alumnos y carece de un objetivo claro.

En la tercera sección, el diálogo entre los dos profesores domina el fragmento analizado. A pesar de los recursos lingüísticos en L2 que demostraron los estudiantes en la primera sección, en esta clase su participación es mínima. No se espera a que elaboren sus intervenciones en L2 ni ofrece una variedad de estrategias o actividades que logren la motivación y la participación oral.

En las secciones 2 y 3 se estudia también la intervención de la PC en las clases con PR. En el fragmento 2, la PC intermedia alineándose con los alumnos y en intermediaciones ideacionales e interpersonales, mayormente orientadas a lograr la participación de los estudiantes que, en ambas clases, hablan muy poco. Los profesores buscan que los alumnos participen, pero en forma mínima y de hecho se contentan con respuestas de un vocablo. No se constata que ofrezcan tiempos de espera o solicitudes de opinión más abiertas para que los alumnos extiendan sus intervenciones o se involucren en la clase. Abundan preguntas polares o preguntas elementales que se puedan responder con realizaciones muy escuetas. Hay varios momentos en que la conversación de clase transcurre en un diálogo entre los profesores.

La relación entre ambos docentes, que por momentos parece más sintonizada y por momentos muestra una tensión por roles docentes o formas de trabajar, sugiere la falta de planificación compartida y la ausencia de organización de dos roles muy diferentes: el hablante nativo y la profesora de ILE.

En síntesis, en las clases con dos docentes la conversación transcurre con mínima participación de los alumnos. La participación es menor aún en la sección 3, a pesar de que el planteo parece más abierto y el tema relevante para la edad de los alumnos y el ciclo educativo. Se dirigen varias preguntas polares a los estudiantes, se les ofrecen opiniones e interpretaciones, pero los profesores no logran encontrar la forma de dar los tiempos y buscar la forma de obtener las opiniones de los alumnos. Estas circunstancias limitan a un mínimo las oportunidades de que los estudiantes desarrollen su oralidad. 5

Se insiste en que en ninguno de los tres fragmentos se usa metalenguaje, lo que evidencia que no se habla sobre el lenguaje ni se invita a los alumnos a que lo hagan. Esta falta de reflexión sobre el lenguaje es una decisión pedagógica que también redunda en menos oportunidades de desarrollo de la oralidad, ya que no se ofrecen oportunidades de ampliar los recursos usados en la conversación ni se brinda la herramienta teórica que puede aportar una reflexión sobre el funcionamiento de la lengua. Vale la pena recordar que este es un grupo pequeño de estudiantes exitosos, la mayoría de ellos con un buen nivel de inglés. La oralidad de los estudiantes es la gran ausente de los tres fragmentos de esta clase.

6 Contracción de oportunidades de aprendizaje a través de ensambles multimodales: el caso Córdoba

6.0 Introducción general al caso Córdoba

Este sexto capítulo de la tesis es el primero de dos dedicados al estudio de las oportunidades de aprendizaje de la oralidad que generan los ensambles multimodales en clases de ILE de **enseñanza media técnica**. El caso Córdoba consiste en un primer año de los seis que comprenden este trayecto educativo. A lo largo de este capítulo se demuestra a través del análisis que los ensambles multimodales construidos en la interacción en aula del caso Córdoba limitan de manera significativa las oportunidades de producción de la oralidad en inglés como lengua extranjera, pues no están pedagógicamente diseñados para lograr este aprendizaje.

De los dos tipos de ensambles multimodales que se identifican en este estudio, esto es, de expansión y de contracción, en el caso Córdoba se privilegian los ensambles de **contracción**, ya que los significados instanciados en el modo semiótico visual se ven limitados en el modo verbal oral y en el escrito. Asimismo, se plantea que la contracción de significados del ensamble limita las oportunidades de aprendizaje de la oralidad de los estudiantes, dado que los significados instanciados en el modo visual se contraen en la transducción verbal que sucede en el diálogo de clase y en el modo escrito. De ese modo, lo que observamos en este caso de estudio es que, además de contraer los significados visuales, el modo oral no está pedagógicamente intencionado para generar oportunidades de desarrollo de la oralidad de los alumnos.

Como en los casos anteriores, este capítulo se organiza en dos secciones correspondientes a una selección de dos fragmentos de clases de ILE: en la primera sección se analizan las oportunidades de aprendizaje de la oralidad generadas por ensambles multimodales en una clase compartida por el profesor de clase (PC) y la profesora remota (PR) y en la segunda el análisis se realiza en un fragmento de clase a cargo únicamente del PC.

A continuación, se ofrece una síntesis de la unidad curricular del caso Córdoba y se brinda información sobre el perfil de los estudiantes de este grupo presentado de manera más extensa en el capítulo 3 de metodología y, por último, se detalla la organización de las dos secciones de este capítulo.

La unidad pedagógica de este curso de ILE de enseñanza técnica (denominada en la propuesta curricular “unidad temática”) se llama *My Home – My Town*. En la planificación de la unidad se distinguen cuatro núcleos: el primero se denomina *Contenidos curriculares* y consisten en una lista de elementos gramaticales específicos, como por ejemplo algunos tiempos verbales en varios

modos oracionales, la función “dar orientaciones” y “dar consejos” y las categorías gramaticales pronombres interrogativos, preposiciones de lugar y pronombres demostrativos. El segundo núcleo se denomina *Objetivos* y refiere a lo que los profesores deben enseñar y lo que los profesores deben lograr que los alumnos digan. El tercer núcleo se titula *Vocabulario* y consiste en una lista, por ejemplo, de las habitaciones de la casa, las tareas del hogar, el mobiliario, los lugares en una ciudad, adjetivos (ejemplificado con tres adjetivos) y acciones (ejemplificado con 10 verbos). El cuarto núcleo se denomina *Exponentes* e incluye ejemplos del tipo de estructuras clausulares que se espera enseñar. El resumen de lo realizado en cada clase grabada se ofrece en la Tabla 1 (Apéndice 6.1).

Las dos secciones de este capítulo están, a su vez, divididas en 6 subsecciones. La primera ubica el fragmento analizado en la unidad curricular y describe el paisaje semiótico de la clase, ya que las clases con y sin PR suceden en salas distintas. Las subsecciones siguientes analizan uno por uno los modos semióticos involucrados en la clase: la segunda subsección el modo visual, la tercera el modo verbal oral en términos del sistema de NEGOCIACIÓN pedagógica y del estrato lexicogramatical y la cuarta, el modo verbal escrito. En quinto lugar, se realiza el análisis del ensamble multimodal y en la sexta subsección se discuten las oportunidades de aprendizaje generadas por esos ensambles multimodales y se presentan las conclusiones del fragmento.

6.1 Primera clase de la unidad curricular: estructura y paisaje semiótico

El primer fragmento analizado está tomado de la primera parte de la clase 1 de la unidad temática *My Home – My Town*. Esta parte de la lección está a cargo del PC y el PR y se focaliza en aprender cuál es la L2 para las habitaciones de una casa y alguna de las acciones más típicas que se realizan en esas habitaciones o lugares. La segunda parte, en la que el PC trabaja solo, se concentra en el repaso o aprendizaje de los sustantivos con que se nombran las habitaciones, sus mobiliarios y algunos utensilios. La *Tabla 6.2* muestra cómo se estructuran los 878 movimientos que conforman esta primera clase. El fragmento de clase en el que trabaja la dupla de PC y PR ocupa los primeros 629 movimientos, divididos en 52 intercambios. El tramo en el que trabaja solo el PC corresponde a los últimos 247 movimientos:

Con profesor remoto y profesor presencial	Identificación de partes de la casa y actividades que se realizan en ellas en imágenes en pantalla, acompañadas de texto escrito.	Intercambios 1 a 13 (222 movimientos)
	Evaluación y repaso de las partes de la casa en base a imágenes y texto escrito (sustantivos)	Intercambios 14 a 25 (90 movimientos)
	Juego de repaso de lugares de la casa y actividades que se llevan a cabo en ellas en base a imágenes y texto escrito.	Intercambios 26 a 35 (156 movimientos)
	Los alumnos se hacen preguntas sobre su casa en base a modelo ofrecido por la PR. Solo texto escrito.	Intercambios 36 a 52 (157 movimientos)

Solo profesor presencial	Cambio de sala de clase. Se detallan los temas de la evaluación de la unidad anterior que tendrá lugar en la clase siguiente. Los alumnos hacen una sopa de letras con vocabulario relacionado con el hogar (lugares, mobiliario, utensilios).	Intercambio 53 al final (247 movimientos)

Tabla 6.2 - Estructura del desarrollo de la primera clase del caso Córdoba

En esta primera sección del caso Córdoba se estudian cuatro intercambios del primer tramo de clase, del 4 al 6. En ellos se suceden ensambles multimodales en los que se identifican visual y verbalmente las habitaciones de una casa y algunas actividades realizadas en ellas. La propuesta de clase es de la PR y, por lo tanto, es material diseñado por el Plan Ceibal en Inglés (PCI).

Las clases a cargo de la dupla de PC y PR tienen lugar en la sala de informática de la institución, que es donde se encuentra el aparato de video conferencias. La *Figura 6.1*, debajo, muestra la instalación del aparato de video conferencia: dentro de un mueble metálico está la pantalla en la que se ve la PR, en una imagen pequeña al medio sobre el borde superior de la pantalla.

Figura 6.1 - Pantalla de videoconferencia con con presentación y profesora remota

El espacio mayor de la pantalla está destinado a las presentaciones de la PR, en este caso una fotografía de una familia mirando TV en un salón. En la esquina superior derecha de la pantalla se ve la clase que mira la pantalla, en una imagen pequeña. En esta sala no hay pizarra, ni fija ni móvil. El único texto escrito de estas clases es el que aparece en las imágenes que comparte la PR.

La *Figura 6.2* permite situar al PR, quien se desplaza constantemente, sobre todo a los lados de los estudiantes. Este es el único caso en que el PC les acerca el micrófono a cada estudiante para responder a la PR, lo cual a veces impide que los demás alumnos escuchen las respuestas. A la izquierda del aparato de video conferencia está la cámara que filma la clase de frente. En la *Figura 6.3* se pueden ver los alumnos desde esta cámara. Sus sillas no tienen mesa y están agrupadas en forma de anfiteatro, de modo que el PC no puede desplazarse entre los alumnos. Al fondo de la fotografía, sobre la izquierda, entre las cortinas y los alumnos, hay una hilera de escritorios con computadoras que se distribuyen en el salón cuando no hay clase de inglés por video conferencia. El pupitre el profesor de informática -quien a menudo permanece sentado allí durante la clase de la dupla de inglés- se encuentra en el ángulo posterior de la sala, delante de un mueble metálico

donde están las centrales de comunicación de la institución. Hacia la derecha y atrás se ve un pupitre con un amplio monitor. Delante de ese monitor se encuentra la cámara que video graba la clase desde el fondo.

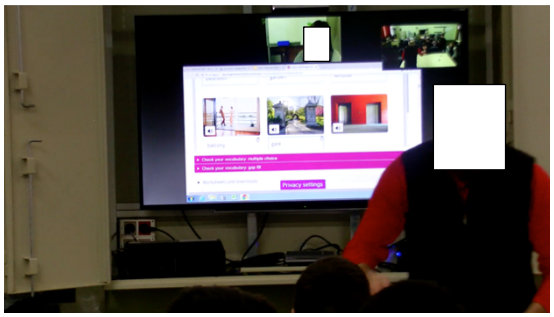


Figura 6.2 – Pantalla de videoconferencia con PR y presentación al fondo; PC al frente

Figura 6.3 – La clase desde el frente; estudiantes computadoras sobre la izquierda al fondo, escritorio y trípode de la cámara de fondo

6.1.2 Análisis del modo semiótico visual

En esta clase, las imágenes se suceden en secuencias de dos: primero se presenta una habitación de una casa y luego actores humanos realizando una acción en esa habitación. A su vez, la imagen de las actividades tiene dos versiones según el texto escrito con que está ensamblado: la primera vez es una pregunta sobre lo que sucede en la imagen y la segunda es la respuesta a esta pregunta.

Las imágenes que comienzan cada intercambio tienen muchas similitudes. La primera muestra un elegante dormitorio con grandes ventanas, impersonal y lujoso. (*Figura 6.4*). En la segunda se ve una sala en la misma tónica impersonal, de acuerdo con estereotipos estéticos y de comodidad del mobiliario, los colores y la decoración. La tercera exhibe un comedor simétrico y también impersonal, según los mismos parámetros estéticos de las dos habitaciones anteriores.

Figura 6.4 – Dormitorio

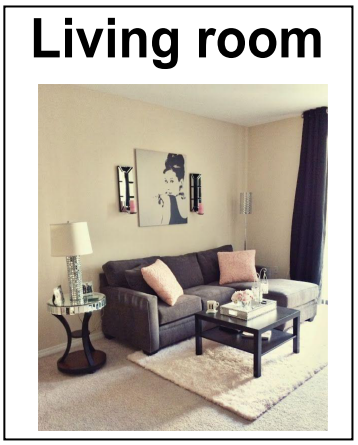


Figura 6.5 – Salón

Figura 6.6 - Comedor

Las tres son imágenes conceptuales de proceso analítico, cuyos participantes son el Portador y los Atributos Posesivos. El Portador es, en cada caso, la correspondiente habitación: el dormitorio, el salón, el comedor. Los Atributos Posesivos son cada uno de los elementos del mobiliario que se encuentran en cada habitación. Son procesos analíticos exhaustivos, espacialmente ordenados de modos que la totalidad de los Atributos Posesivos constituye el todo. Esto significa que es el conjunto relacionado espacialmente de las partes de la habitación la que conforma tal habitación: el dormitorio, el salón y el comedor. Desde el punto de vista interactivo, se trata focalizaciones en las que el espectador observa las imágenes. Debido a la falta de figuras humanas no corresponde hablar del Pathos, pues no hay interacción con el espectador o involucramiento. A esto se agrega que la distancia es impersonal y la actitud objetiva, orientada hacia el conocimiento en los tres casos. En cuanto a los significados composicionales, las fotografías no tienen elementos centrales, aunque en cada una hay un elemento prominente en el mobiliario: la cama en el dormitorio, el sofá en el salón y la mesa con sillas en el comedor. La enmarcación reúne los elementos que conforman el todo, tanto en términos cromáticos como por la proximidad entre ellos. Debido a estas coincidencias, se plantea una tabla de análisis del modo visual común a las tres imágenes:

Significado visual potencial	Significado visual instanciado dormitorio	Significado visual instanciado – sala	Significado visual instanciado - comedor
IDEACIONALES			
Procesos	Procesos	Procesos	Procesos
Conceptuales	Analítico: Participante: Portador inanimado y Atributos Posesivos	Analítico: Participante: Portador inanimado y Atributos Posesivos	Analítico: Participante: Portador inanimado y Atributos Posesivos
Portador	El dormitorio	La sala	El comedor
Atributos Posesivos	el mobiliario, las prendas de vestir, las ventanas	el mobiliario, los ornamentos, la taza de café	a mesa, las sillas, los utensilios sobre la mesa, puertas y ventanas
INTERACTIVOS			
Focalización	Observa		
Distancia Social	Impersonal		

Actitud	Objetiva: orientada al conocimiento
Pathos	No corresponde
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Polarizado
Prominencia	Mínima prominencia
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 6.3 – Significados instanciados: el dormitorio, la sala, el comedor

La segunda imagen de cada secuencia incluye una persona o un grupo realizando una actividad en la habitación correspondiente: en la primera secuencia, la fotografía es de un niño leyendo un libro en su cama (*Figura 6.7*). En la segunda secuencia, se muestra una familia tipo, de espaldas al espectador de la fotografía, mirando un partido de fútbol en una enorme televisión (*Figura 6.8*) y la tercera secuencia muestra una familia cenando (*Figura 6.9*). Al igual que en las primeras fotografías de las habitaciones, se produce en estas imágenes una rápida saturación de los datos de análisis, pues los únicos significados instanciados que cambian levemente son los ideacionales, no el tipo de proceso ni de participantes sino las figuras concretas que los realizan:

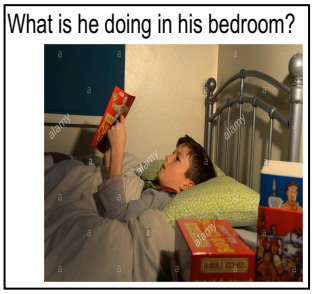


Figura 6.7 - Niño leyendo

Figura 6.8 – Familia televidente

Figura 6.9 – Familia cenando

Desde el punto de vista de los significados representacionales, las tres fotografías instancian procesos narrativos, aunque las *Figuras 6.7* y *6.8* son reacciones transaccionales de percepción visual y la *Figura 6.9* es un proceso transaccional unidireccional. En la fotografía del niño (*Figura 6.7*) un vector emana de los ojos del niño (Reactor) y se posa en el libro que lee (Fenómeno). En la fotografía de la familia que mira TV en la sala también hay un vector de mirada de la familia a la televisión, aunque no se vea. En la fotografía de la familia sentada a la mesa a la hora de la cena observamos que de los cuatro Actores humanos parten los vectores que construyen la acción de comer. Los participantes Meta, quienes se definen por ser pasivos en este proceso, son aquellos a quienes se dirigen los vectores: los platos, la comida servida en ellos, la ensaladera que la madre está tomando en su mano y los cubiertos. En las tres fotografías las habitaciones pasan a ser la circunstancia de lugar en que sucede el proceso de leer, mirar TV o comer. La *Tabla 6.7* resume los significados instanciados por las fotografías de actores humanos en las habitaciones mencionadas y destaca la similitud entre ellas:

Significado visual potencial	Significado visual instanciado – niño leyendo (dormitorio)	Significado visual instanciado – familia televidente (la sala)	Significado visual instanciado - familia cenando (el comedor)
IDEACIONALES			
Procesos	Procesos		
Narrativo	Reacción transaccional (percepción visual)		Acción unidireccional transaccional
Interactuantes	Reactor: el niño; Fenómeno: el libro	Reactores: la familia Fenómeno: la televisión	Actores: integrantes de la familia Metas: platos de comida, cubiertos, ensaladera
Circunstancias	el mobiliario, los juegos, las revistas o libros	el mobiliario, las lámparas, los almohadones	El comedor (habitación)
INTERACTIVOS			
Focalización	Observa		
Distancia Social	Social		
Actitud	Subjetiva - igualdad		
Pathos	Involucramiento personalizante	Involucramiento apreciativo	
COMPOSICIÓN			
Valor informacional	centro		
Prominencia	Prominencia media	Máxima prominencia	
Enmarcación	Máxima conexión		

Tabla 6.7 – Significados instanciados de fotografías de personas en acción en 3 habitaciones

En términos interactivos, los significados instanciados coinciden en medida considerable en las tres fotografías. Las tres son imágenes de una Focalización en la que el espectador observa la situación representada. La distancia es social o media en los tres casos, ya que las tomas son de media distancia. En el caso de la familia televidente el espectador está en posición de observar la imagen, por lo tanto, la distancia social también es media. La actitud es subjetiva de igualdad dada la horizontalidad de la perspectiva en las tres fotografías.

En tanto imágenes naturalistas, debería clasificarse siempre el Pathos como de involucramiento personalizante. Sin embargo, solo en el caso del niño, el involucramiento está dado por el ángulo frontal, horizontal con las líneas de fuga coincidiendo en el rostro del niño lector y sin diferencias de poder involucradas. La idea de que en un estilo naturalista el espectador se involucra con los participantes en tanto individuos más que en tanto tipos no se cumple en estas fotografías[80], que provocan en el espectador un involucramiento apreciativo, más cercano a un estilo minimalista. En la fotografía de la familia que mira televisión, la falta de involucramiento se debe, principalmente, a que los participantes de la imagen nos dan la espalda. En las fotos de la familia cenando, los personajes no muestran siquiera sus ojos ni hacen contacto visual entre ellos. El

[80] Por el contrario, se produce una tensión entre lo que Painter et al. (2013) establecen como relaciones entre la función típica, el estilo de dibujo y el involucramiento del lector. En esta relación, un estilo naturalista funciona como inferencia ética y concita un involucramiento personalizante del espectador, quien es invitado a relacionarse y responder con los participantes representados como si fueran individuos "reales". (Painter et al., 2013: 34)

distanciamiento y la despersonalización de los personajes representados es intencional y además coherente con el enfoque lingüístico y pedagógico de la clase.

Composicionalmente, la fotografía del niño tiene un valor informacional centrado en el lector, quien posee relativa prominencia en la imagen. En la segunda fotografía, la imagen se organiza con la TV en el centro, en una posición de máxima prominencia, si bien no está en el primer plano y en la tercera el valor informacional tiene en el centro los alimentos que están sobre la mesa. En las tres fotos, los participantes y las circunstancias se encuentran en un relación de máxima vinculación, que permite concentrarse en la actividad más que en las figuras humanas.

En síntesis, todas las habitaciones y espacios domésticos que se muestran en la primera clase del caso Córdoba corresponden a viviendas confortables y espaciosas, con mobiliario moderno, que podrían encontrarse en hogares de condición social media alta, que no es el alumnado predominante en la educación media pública en Uruguay[81].

6.1.3 Análisis del modo semiótico verbal oral

Los tres intercambios estudiados se presentan en la *Tabla 6.8*, pautada por la matriz de análisis del sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN adaptado a contextos pedagógicos. Esta matriz permite organizar el análisis del diálogo de clase a nivel discursivo semántico desde el marco teórico de la lingüística sistémico funcional. Se identifica cada intercambio pedagógico de acuerdo con fases de la actividad de aprendizaje, se dirime si los movimientos del diálogo son simples o si se trata de complejos de movimientos y se pone esta información en relación con los participantes del discurso y los roles que van tomando. Otro aspecto relevante para esta investigación y que se analiza en esta tabla es la identificación de cada movimiento del diálogo a cargo de los docentes según el sistema de funciones pedagógicas de Solicitar y Ofrecer el aprendizaje de la L2 (*Tabla 6.9*). Las elecciones de funciones pedagógicas que realizan los docentes aportan información para identificar sus propósitos pedagógicos y si estos generan o no oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la lengua inglesa oral de los estudiantes[82]. Por último, una segunda etapa del análisis del discurso verbal oral se desarrolla a nivel lexicogramatical (Apéndice 6.1.1). Este nivel de análisis permite precisar qué tipo de realizaciones van eligiendo los participantes del diálogo. Los

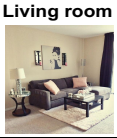
[81] Aunque los valores sociales de las imágenes no son una categoría analítica preestablecida en la tesis, es necesario mencionar esta dimensión crítica de las imágenes seleccionadas para ofrecer en clase, que será retomada en la discusión de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas.

[82] Cazden (1988) sostiene que "cada estructura episódica se adecua únicamente a determinados fines educativos; por ello, en lugar de discutir sobre el valor general de las lecciones como una especie de discurso en clase, deberíamos considerar a qué fines se adecuan y a cuáles no." (p. 61 -62). Eso es lo que se trata de hacer aquí: identificar si la estructura y las realizaciones del diálogo tienen el propósito de generar oportunidades de desarrollo de la oralidad o no. Estas estructuras y realizaciones dialógicas no son azarosas y conocerlas nos permite adentrarnos en los fines educativos que se realizan.

profesores tienen una gama de opciones en L2 para construir sus funciones pedagógicas y sus roles. Los estudiantes, por el contrario, poseen un repertorio entre limitado y muy limitado. Tal como se ha mencionado en los capítulos previos, el análisis del diálogo es central en esta tesis ya que, si bien el modo verbal oral es uno de los tres modos que conforman los ensambles multimodales, este resulta clave para detectar la generación de oportunidades de desarrollo del inglés oral.

De los 52 intercambios que totalizan la primera clase de PC y PR, los tres intercambios seleccionados permiten describir los ensambles multimodales que se producen y luego identificar cómo son las oportunidades de aprendizaje que estos ensambles generan:

1 - Movimientos	2 - Fases de la actividad de aprendizaje Int.	Fases	3 - Roles	Intermediación	4 - Participantes	**5 - Modo oral (Diálogo de clase)**	6 - Funciones pedagógicas Lengua	Realización	**7 - Modo visual**	**Modo verbal escrito**
33	4	Preparación	C1		PR	Next we have the bedroom.		ofrecer - Transducción - nombrar	**Bedroom**	bedroom
34		Foco	A2		PR	Can we repeat bedroom?		**Solicitar** L2 - practicar / ejercitar		
35		Solución	A1		Als	Bedroom				
36		Evaluación	C1	x	PC	Bedroom		**PC Repite solución**		
37					PR	Great.				
38		Foco	C1 =		PR	What is he doing in his bedroom?		Solicitar - transducción - describir	What is he doing in his bedroom?	What is he doing in his bedroom?
39				x	PC	What is he doing?		Solicitar - transducción - describir - **PC repite PR**		
40		Foco	C1 =		PC	He is… *(entonación ascendente)*	cláusula incompleta	Ofrecer coconstruir		
41		Foco	C1 =		PC	He is *(entonación ascendente)*	cláusula incompleta	**Ofrecer** - Repetir - coconstrucción		
42		Solución	C2		Juan	He is reading				
43		Foco	C1 =		PC	He is reading a … *(entonación ascendente)*	cláusula incompleta	Ofrecer coconstruir	He is reading a book in his bedroom.	
43. a		Solución	C2		Al	He is reading a book. *(lee de la diapositiva; varias voces se superponen)*				He is reading a book in his bedroom.
44		Evaluación	C1		PC	a book.	cláusula incompleta			
45			C1		PC	very good.				
46			C1		PR	Right.				
47		Elaboración	C1		PR	He is reading a book in his bedroom.	cláusula completa	Ofrecer - transducción - describir		
48	5	Preparación	C1		PR	Next we have the living room.		ofrecer - Transducción - nombrar		living room

									Living room 	
49		Foco	A2			Repeat living room.		Solicitar L2 - practicar / ejercitar		
50		Solución	A1		Als	Living room				
51		Foco	C1 =		PR	And what are they doing in the living room?		Solicitar - transducción - describir	What are they doing in the living room?	What are they doing in the living room?
52				x	PC	What are they doing?		Solicitar - transducción - describir - **PC repite PR**		
53		Solución	C2		Al	They are …	cláusula incompleta			
54		Foco	A2		PC	Raise your hand please.		Registro regulativo		
55			A2		PC	Ehh..ok, José?	cláusula incompleta	Registro regulativo	They are watching TV in the living room.	
56		Solución	C2		José	They are watching TV.	cláusula completa			They are watching TV in the living room.
57		Evaluación	C1		PR	Right.				
58		Elaboración			PR	They are watching TV in the living room.	cláusula completa	Ofrecer - transducción - describir		
59		Evaluación			PR	Excellent.				
60	6	Preparación	C1		PR	Ok, next we have the dining room	cláusula completa	ofrecer - Transducción - nombrar	Dining room	dining room
61		Solución	A1		Als	Dining room				
62		Foco	A2		PC	Can you repeat dining room?		Solicitar L2 - practicar / ejercitar		
63			A2 =		PR	Again: dining room.		Solicitar L2 - practicar / ejercitar		
64		Solución	A1		Als	Dining room				
65		Foco	C1 =		PR	What are they doing in the dining room?	cláusula completa	Solicitar - transducción - describir	What are they doing in the dining room?	What are they doing in the dining room?
66			C1 =		PC	What are they doing?	cláusula completa	Solicitar - transducción - describir - **PC repite PR**		
67		Solución	C2		Al	Ay, ¿cómo era que se decía? Algo con *have* no sé qué era				
68		Evaluación	C1		PC	Yes; very good				
69		Solución	C2		Al	Era…pará.. They are… dining room…				
70		Elaboración	C1 =		PC	No; the verb: you need the verb *have*		Ofrecer metalenguaje		
71		Foco	C1		PC	They are… *(entonación ascendente)*		Ofrecer coconstruir		
72		Solución	C2		Al	They are a dinner?				
73		Foco	C1 =		PC	They are having… *(entonación ascendente)*	cláusula incompleta	Ofrecer coconstruir		
74		Solución	C2		Al	Having				
75		Foco	C1 =		PC	Having… *(entonación ascendente)*	cláusula incompleta	Ofrecer coconstruir		

76		Solución	C2		Al	a dinner				
77		Evaluación	C1		PC	having dinner	cláusula incompleta	Ofrecer coconstruir		
78		Solución	C2		Al	Lunch				
79		Elaboración	C1 =		PR	All right, they are having dinner in the dining room.	cláusula completa	Ofrecer - transducción - describir		
80		Foco			PR	Or… more generally..?	cláusula incompleta	Solicitar reiterar - parafrasear		
81					PC	Or..?	cláusula incompleta	Solicitar - reiterar - PC repite PR		
82		Solución	C2		Al	Comer				
83		Evaluación	C1 =		PC	Yes. (*Suena un teléfono)*				They are eating in the dining room
84		Foco			PC	In English, how do you say "comer"?	cláusula completa	Solicitar - expandir - traducir		
85		Solución	C2		Al	Eating				
86		Evaluación	C1		PC	Eating, very good.				
87		Elaboración			PR	They are eating in the dining room.	cláusula completa	Ofrecer - transducción - describir		

Tabla 6.8– Análisis de NEGOCIACIÓN pedagógica de cuatro intercambios de la clase Córdoba 1

El *trabajo semiótico* realizado en estos intercambios consiste en una transducción descriptiva que se desarrolla de acuerdo con un patrón pautado en tres ciclos análogos, cada uno relacionado con una de las tres habitaciones: el dormitorio, la sala y el comedor. El diseño de clase es del repositorio del PCI y lo lidera la PR a través de las imágenes y los títulos proyectados en la pantalla de VC:

1. primero se muestra la imagen de una habitación con su nombre en inglés como título (*Figuras 6.4, 6.5 y 6.6*); luego la PR lee ese sustantivo y solicita a los alumnos que lo repitan, transduciendo de esta forma el significado de la imagen.
2. Se muestra la fotografía de al menos un participante realizando una actividad en ese lugar (*Figuras 6.7, 6.8, 6.9*). Esa fotografía está titulada con una cláusula interrogativa polar en inglés que solicita identificar la actividad. El significado de este intercambio verbal oral se apoya en el texto escrito y en la transducción de significados visuales.
3. Se muestra la misma fotografía con un título diferente, que consiste en una cláusula declarativa que responde la pregunta anterior.

Todas las fotografías se presentan en la pantalla de video conferencias, medio semiótico regulado por la PR que da la pauta la clase de la dupla docente. El ensamble de tres modos semióticos: la conversación de clase, la fotografía y el modo verbal escrito, permite controlar las realizaciones lexicogramaticales de alumnos y profesores, ya que lo que debe preguntarse y lo que debe responderse se encuentra previsto en las diapositivas.

Se aprecian cuatro características del patrón estructural estos tres intercambios. En primer lugar, la amplia mayoría de las fases de la actividad pedagógica se realizan por un solo movimiento y, por lo tanto, una sola cláusula completa o incompleta[83]. En segundo lugar, se observa una marcada ausencia de cláusulas complejas, pues incluso cuando se usan procesos mentales estos tienen como segundo participantes un Fenómeno y nunca una Proyección (movimientos 58 y 70). En el caso de los procesos verbales, las Locuciones son de un grupo nominal con núcleo de sustantivo único (34, 62-63, 80-82, 84). Estas características evidencian **un diálogo muy simple**, sin elaboraciones conceptuales, ya sea relativas al análisis lingüístico propiamente dicho o al campo o tema de conversación (habitaciones y actividades domésticas).

En tercer lugar, se destaca el uso del registro regulativo dentro del intercambio de instrucción (Christie, 2002) como parte del patrón que estructura los intercambios descrito más arriba y no solo para instrucciones puntuales o para referencias a temas de organización o de conducta. Precisamente, el primer punto incluye la solicitud de **repeticiones** de distintos tipos de palabras por parte de los docentes y las repeticiones mismas que realizan los estudiantes. Estas solicitudes y realizaciones de acciones son realizadas por Actores y no por Conocedores; sin embargo, en este caso se analizan dentro del discurso de clase porque son una parte indispensable del patrón de estos intercambios. Incluso es relevante aclarar la diferencia entre la solicitud de repetir palabras que hacen los docentes -y la repetición de palabras por parte de los estudiantes- y las funciones pedagógicas propuestas para el análisis, entre las cuales se encuentra la subfunción Reiterar, tanto dentro de las funciones de Ofrecer como de Solicitar. El Reiterar como función indica que el profesor reitera lo que dijo antes él mismo o el PR o un estudiante, por la razón que sea -por ejemplo, porque lo encuentra necesario para que se entienda o porque no se le ocurre algo diferente-. Esto nada tiene que ver con la acción (y no la función) de solicitar a los alumnos que repitan algo como práctica o ejercitación, ya sea fonética o con propósitos memorísticos.

El análisis de las repeticiones de palabras en la clase de ILE desde el punto de vista pedagógico se presenta junto con las oportunidades de aprendizaje al final de esta sección. No obstante, el análisis lingüístico aquí propuesto ofrece una descripción rigurosa de estas características de los intercambios y de sus realizaciones lexicogramaticales del diálogo de clase, modo semiótico que integra los ensambles multimodales que se estudian en este trabajo.

En cuarto y último lugar, se observa como parte del patrón de estos tres intercambios que todos son iniciados y finalizados por la PR. La PR es la que gestiona el curso de la clase: ella pasa las

[83] Ver tablas de *Relación Fases, Movimientos, Participantes, Actores* en los tres intercambios en Apéndice 6.1.2.

imágenes, prepara y formula las preguntas y cierra los intercambios con cláusulas completas. Dentro de cada intercambio, por ejemplo, es ella la que pasa de la primera a la segunda fotografía y la que formula la pregunta que se ensambla con este cambio en el modo visual. El PC, sin embargo, es quien coconstruye con los alumnos las respuestas correctas y, en ese sentido, su participación es siempre de secundar a la PR. Incluso, en varias ocasiones el PC limita sus intervenciones a repeticiones abreviadas de lo dicho por la PR. Este aspecto se analiza en detalle más adelante, al estudiar las realizaciones lexicogramaticales.

De los tres intercambios analizados, el intercambio 4 consta de 15 movimientos (33 a 47) y es el que se refiere al dormitorio y a la imagen de un niño leyendo en su dormitorio. El intercambio 5 es el más breve y el que más se ciñe al diálogo estipulado en las imágenes. Contiene 12 movimientos (48 a 59) y trata del salón o living, en donde se ve una familia mirando televión. El más largo es el intercambio 6, donde la coconstrucción toma 26 movimientos (60 a 87) (análisis lexicogramatical completo en el Apéndice 1) debido a los intentos de una estudiante por recordar la L2 que necesita para responder una pregunta.

La *Tabla 6.9* destaca el patrón de movimientos análogos en los tres intercambios, pues agrupa las funciones pedagógicas y sus idénticas realizaciones. En primer lugar se consignan las funciones de Ofrecer más frecuentes y luego las de una sola ocurrencia. En segundo lugar se muestran las funciones de Solicitar, con el mismo criterio. El propósito de esta tabla es destacar que, en los tres intercambios, las mismas funciones pedagógicas se realizan por cláusulas estructuralmente idénticas en la misma fase de la actividad pedagógica. Del mismo modo, se busca mostrar con claridad que esas mismas funciones, idénticamente realizadas, están siempre a cargo del mismo profesor, ya sea el PR o el PC:

Función	Mov.	Fase	Part.		Modo clausular	Proceso	Completa / incompleta
ofrecer - Transducción - nombrar	33	Preparación	PR	*Next we have the bedroom*	Declarativa	Relacional posesivo	Completa
	48		PR	*Next, we have the living room.*			
	60		PR	*Next, we have the dining room*			
Ofrecer - transducción - describir	47	Elaboración	PR	*He is reading a book in his bedroom*	Declarativas	Material	Completa
	58		PR	*They are watching TV in the living room*			
	79		PR	*They are having dinner in the dining room*			
	87		PR	*They are eating in the dining room*			
Ofrecer coconstruir	40	Foco	PC	*He is…*			incompletas
	43		PC	*He is reading a …*			
	71	Foco	PC	*They are…*	Declarativas	Material	incompletas

	73		PC	*They are having…*			
	75		PC	*Having…*			
	77	Elaboración	PC	*having dinner.*			
Solicitar L2 - practicar / ejercitar	34	Foco	PR	*Can you repeat bedroom?*	Interrogativa polar	Verbal	Completa
	49		PR	*Repeat living room.*	Imperativa		Completa
	62		PC	*Can you repeat dining room?*	Interrogativa polar		Completa
	63		PR	*Again, dining room.*	Imperativa		Incompleta
Solicitar - transducción - describir	38	Foco	PR	*What is he doing in his bedroom?*	Interrogativa elemental	Material	Completa
	51		PR	*And what are they doing in the living room?*			
	65		PR	*What are they doing in the dining room?*			
Solicitar - transducción - describir – **PC repite PR**	39	Foco	PC	*What is he doing?*	Interrogativa elemental	Material	Completa
	52		PC	*What are they doing?*			
	66		PC	*What are they doing?*			

Tabla 6.9– Resumen de funciones y sus realizaciones en los tres intercambios

Ni la PR ni el PC se apartan de este diálogo pautado por la planificación de PCI, salvo en unas pocas y breves series de movimientos en los que el PC apunta a la coconstrucción de las respuestas esperadas. A nivel lexicogramatical, todos los intercambios se abren con una cláusula declarativa de proceso relacional posesivo, en la que el Poseedor es un *we*, primera persona del plural que incluye profesores y alumnos y el Poseído es la habitación en cuestión (movimientos 33, 48 y 60). Esta cláusula tiene una función de presentación de la imagen, al mismo tiempo que se apoya en la fotografía y el título para darle sentido a la denominación de la habitación. Los tres intercambios continúan con una solicitud a los alumnos de que repitan a coro el sustantivo que identifica esa habitación (34, 49, 62).

Luego de las repeticiones de los alumnos, hay un tercer movimiento común a los tres intercambios: 38, 51 y 65. En las tres ocasiones se trata de una pregunta elemental de proceso material cuyos actores son los participantes de la foto, solo identificados con los pronombres personales respectivos. También en los tres casos hay una circunstancia de lugar, fundamental para mantener la coherencia de los intercambios: se habla de lo que se puede hacer -o se hace- en una determinada habitación de la casa. Se trata de preguntas cerradas, pues la respuesta está en la fotografía y la verdadera pregunta es cómo se dice en inglés esa actividad en particular. En este caso, la imagen sustituye a la traducción, ya que ni en el diseño de clase ni en cambios emergentes o espontáneas se transducen otros significados construidos visualmente.

La *Tabla 6.10* ofrece otro punto de entrada para apreciar este patrón recurrente, en este caso focalizado en la organización de los ensambles bimodales (visual y escrito) que se extienden al modo verbal oral, de forma de configurar estructuras relativamente fijas de los movimientos en los tres intercambios

Ensamble modos visual y escrito	**Modo verbal oral**			
	Etapas del diálogo	**Realizaciones Intercambio 4**	**Realizaciones Intercambio 5**	**Realizaciones Intercambio 6**
Fotografía de una habitación con título	Presentación de la imagen y la palabra	*PR: Next we have the bedroom.* (33)	*PR: Next, we have the living room.* (48)	*PR: Next, we have the dining room.* (60)
	Solicitud de repetir el nombre de esa habitación	*PR: Can we repeat bedroom? (34)*	*PR: Repeat living room* (49)	*PR: Can you repeat dining room?* (62)
Fotografía de alguien realizando una acción en esa habitación con pregunta	Pregunta sobre cuál es esa acción a cargo de la PR	*PR: What is he doing in his bedroom? (38)*	*PR: And what are they doing in the living room? (51)*	*PR: What are they doing in the dining room?* (65)
	Repetición abreviada de la pregunta a cargo del PC	*PC: What is he doing in his bedroom? (39)*	*PC: What are they doing in the living room? (52)*	*PC: What are they doing in the dining room? (66)*
	Movimientos de coconstrucción	7 movimientos	5 movimientos	21 movimientos
Fotografía con respuesta a cargo de la PR	Lectura de la respuesta a cargo de la PR	*PR: He is reading a book in his bedroom. (47)*	*PR: They are watching TV in the living room. (58)*	*PR: They are eating in the dining room. (87)*

Tabla 6.10 – Patrones de los ensambles multimodales: estructura de los intercambios

En los tres intercambios, el movimiento siguiente a la pregunta por parte de la PR sobre la actividad de los participantes representados en la fotografía, consiste en la misma pregunta del PC (movimientos 39, 52 y 66). Se trata de una pregunta elemental de Proceso material que incluye como Actor al pronombre personal correspondiente a la fotografía ensamblada y que pregunta por la denominación más específica de la actividad en cuestión. En este sentido, el verbo *do* es una sustitución genérica o clasificación de dos elementos léxicos (*do : read; do: watch TV; do: eat*) en cualquier proceso material (Eggins, 2004: 43). Puede entenderse esta reformulación más general de la pregunta de la PR como una estrategia de intermediación del PC Se vuelve a este punto cuando se discuten las distintas formas de intermediación.

En cuanto a los movimientos del diálogo que no siguen patrones fijos desde la planificación de la clase, hay dos aspectos que emergen con mayor interés en el análisis lexicogramatical de este fragmento: por un lado, la intermediación del PC entre el PR y los estudiantes y, por otro lado, las

realizaciones lexicogramaticales en la coconstrucción de cláusulas entre el PC y los alumnos. A continuación, se hace referencia a estos dos fenómenos.

Según los tres tipos de intervenciones del PC definidos anteriormente – **intervenciones del PC que no intermedian**, intervenciones que intermedian con **Alineamiento del PC con los alumnos**, intervenciones que intermedian como **Ayudas del PC** que **intermedian**, en este fragmento de clase tiene lugar únicamente las Ayudas del PC como **intermediación ideacional**.

Recordamos que se definió la **intermediación** como la actividad de ayuda pedagógica realizada por un PC en un entorno pedagógico compartido con un PR, quien tiene presencia únicamente virtual (a través del medio semiótico pantalla de video conferencia) y menos frecuente que el PC. Esa intermediación de por sí tiene un rol interpersonal, pues intenta viabilizar la comunicación entre los otros dos participantes del diálogo: el PR y los estudiantes. Sin embargo, notábamos que ocasionalmente la intermediación que intenta andamiar tiene un rol predominantemente interpersonal, mientras que en otras instancias tiene un rol mayormente ideacional.En la intermediación interpersonal no se intermedian comprensiones o producciones lingüísticas o temáticas, sino que el PC busca, por ejemplo, ofrecer o quitarle respaldo al PR frente a los alumnos, o reprobar o elogiar una actitud de los alumnos. Este tipo de intermediación no tiene lugar en esta clase. Por el contrario, la totalidad de las intervenciones que realiza el PC en esta clase intermedian ideacionalmente, para andamiar la comprensión de la tarea o la solución a la misma, en otras palabras, para realizar un andamiaje lingüístico.

En intercambios enmarcados y dirigidos por la PR, según su plan de clase del PCI, el PC intermedia para facilitar las respuestas correctas de los alumnos. No es tan claro que suceda un andamiaje de las comprensiones o producciones de los alumnos, pues si bien se espera de ellos respuestas con cláusulas completas, quienes ya las saben las ofrecen cuando se les solicita o cuando están prestando atención, mientras que no se observa un andamiaje de la producción oral de los alumnos más allá de buscar y ofrecer la palabra que sigue en una cláusula incompleta que se les ofrece. En síntesis, la coconstrucción existe, pero se da dentro de estructuras fijas y no hay evidencia de que estos movimientos incentiven una producción oral más independiente de los alumnos. Esto se refuerza por la simplicidad de los intercambios, como se mencionó previamente.

Las formas de intermediación ideacional del PC que adquieren mayor relevancia en este fragmento de clase son la **repetición de la PR breve** (en forma abreviada: movimientos 38/39; 51/52; 62/63; 65/66; 80/81) y **la coconstrucción con los estudiantes de respuestas previstas**. Como se verá más adelante, esta coconstrucción se realiza a través de cláusulas incompletas que invitan al alumno a completarlas por medio de una entonación ascendente (movimientos 40, a 44; 71 a 78).

La tarea de completar oraciones entre el PC y los estudiantes, movimiento a movimiento, sucede por ejemplo en el intercambio 4, entre los movimientos 39 y 46. Allí donde se observa una sucesión de cláusulas incompletas a través de las cuales el PC y los alumnos van completando, palabra a palabra, las respuestas esperadas.

39	PC	What is he doing?
40	PC	He is… *(entonación ascendente)*
41	PC	He is… *(entonación ascendente)*
42	Juan	He is reading.
43	PC	He is reading a … *(entonación ascendente)*
43.a	Al	He is reading a book. *(lee de la diapositiva; varias voces se superponen*)
44	PC	a book.
45	PC	very good.
46	PR	Right.

Inmediatamente después de que el PC formula la pregunta: *What is he doing?* (movimiento 39), refiriéndose al niño que lee en su cama, el mismo profesor comienza la cláusula de respuesta, ofreciendo el Sujeto y el Finito (40): *He is*…., donde la entonación ascendente es la pauta de que la tarea que se propone es continuar ese comienzo de cláusula. Sin embargo, con la misma celeridad, el PC decide repetir ese comienzo, esta vez dirigido a un alumno en particular: Juan. El alumno le agrega el Predicador: *He is reading* (42). A continuación, el PC repite la cláusula en construcción que enunció el alumno y le agrega el artículo indefinido: *He is reading a*… (43), consistentemente entonado en forma ascendente. Finalmente, otro alumno agrega el sustantivo al grupo nominal que realiza la Meta de la cláusula material: *He is reading a book* (44), cláusula material completa con Proceso, Actor y Meta. El PC evalúa esta cláusula positivamente de dos formas: implícitamente, en la repetición del grupo nominal final (*a book*) y explícitamente, con el Atributo *Very good* del movimiento 46.

La construcción conjunta de una idea completa sucede en el modo verbal oral por medio de entonaciones finales ascendentes que generan el significado de que a continuación hay un espacio que los alumnos van completando. De algún modo, funciona como una versión oral del tradicional *completar los espacios* (*fill in the blanks*) del modo escrito. No se incluye trabajo en pizarra ni metalenguaje para apoyar esta actividad, que a menudo se ve distorsionada por la inquietud y la conversación de varios estudiantes.

En el intercambio 6, la coconstrucción de la respuesta buscada a través del diálogo entre el PC y los alumnos agrega el uso de la L1 y de un término metalingüístico. Como todos los intercambios que se suceden en esta clase, este comienza con un ensamble multimodal de acuerdo con el patrón analizado más arriba. En este intercambio se trata del comedor: la PR muestra la fotografía de un

comedor con su título en inglés, se solicita la repetición de la palabra *dining room*.A continuación, la PR muestra la fotografía de una familia almorzando ensamblada con una pregunta en el modo verbal escrito, que la PR formula oralmente y el PC retoma de modo abreviado (movimientos 60 a 66). En esta oportunidad una alumna, Carol, reconoce la información solicitada, la recuerda parcialmente y en voz alta se pregunta a sí misma cómo era: *Ay, ¿cómo era que se decía? Algo con have no sé qué era.* (movimiento 67) Ante ese intento de recordar de Carol, el profesor responde con una doble evaluación positiva, con el adverbio afirmativo *Yes* seguido del atributo de una cláusula relacional atributiva elíptica, *(It is) very good* (movimiento 68), tal vez las evaluaciones más frecuentes en la clase de ILE. Allí la alumna vuelve a intentarlo. Introduce su esfuerzo con dos cláusulas elípticas en L1: *Era… pará…*(movimiento 69) y formula una cláusula completa: *They are… dining room* (movimiento 69). Si bien esta cláusula necesita ajustes para ser apropiada y comunicar el significado que ella quiere, el PC no trabaja desde esta cláusula, sino que ofrece una respuesta de rechazo, en la que le dice a la estudiante que está equivocada pues a su oración le falta algo. El PC recurre dos veces al término metalingüístico *verb*: *No; the verb. You need the verb have*. (movimiento 70).

Sin embargo, Carol no toma esta ayuda -que tal vez no es la apropiada para ella- y la conversación no se focaliza en ese término metalingüístico, ya sea para recordarlo o para explicarlo en el momento, sino que continúa evidenciando que ese metalenguaje en ese momento no es una oportunidad para nadie. Tampoco se vuelve más adelante sobre este punto y el término *verb* pasa desapercibido: ni profesor ni alumnos lo retoman. En el movimiento siguiente, el profesor retoma la coconstrucción de la respuesta a la pregunta anterior (movimiento 65: *What are they doing in the dining room?*). Los movimientos que se suceden parecen resultar algo confusos para los alumnos, posiblemente debido a que, si bien el PC manifestó que se debe usar el verbo *have* (movimiento 70) para responder, el reinicio de la coconstrucción parte de la cláusula incompleta *They are…* (movimiento 71) con su entonación ascendente. La zona de desarrollo próximo que permite conectar *They are* con *have* implicaría que los alumnos captaran que *be* es un finito del predicador *have* en el tiempo verbal Presente Progresivo. Este trayecto es mayor de lo que los estudiantes pueden recorrer solos, ya que no se ofrecen otros apoyos, como podría ser mayor contextualización, el uso de la pizarra o el recuerdo de tareas previamente compartidas. Esto es evidente en la respuesta dubitativa (cláusula interrogativa polar con formulación de declarativa y entonación ascendente) de Carol: *They are a dinner?* (movimiento 72).

El PC debe continuar buscando una ayuda ajustada a esos alumnos y a esa situación. A partir del movimiento 73 se vuelve al vaivén de cláusulas incompletas de entonación ascendente que se van completando, palabra a palabra, hasta coconstruir la cláusula completa esperada (movimiento 79).

71	PC	They are… *(entonación ascendente)*
72	Carol	They are a dinner?
73	PC	They are having…
74	Carol	… having…
75	PC	Having… *(entonación ascendente)*
76	Alumno	a dinner
77	PC	… having dinner.
78	Alumno	lunch
79	PR	All right, they are having dinner in the dining room.

En estos movimientos se genera una dificultad para avanzar, como se evidencia en los movimientos 74 y 75, donde alumno y PC repiten la última palabra del movimiento 73 sin avanzar. Llama la atención que el PC no retoma la cláusula incompleta del movimiento 73, *They are having…* en el movimiento 75, sino la última palabra. Tampoco a los alumnos se les pide que recapitulen lo que se va reconstruyendo, sino que se aceptan las palabras o los grupos, como es el caso del movimiento 76, *a dinner*. Algo similar sucede en el movimiento 77, donde el PC ofrece el proceso material *having* y su Rango, *dinner* en lugar de la cláusula que se ha completado. Incluso se deja perder el aporte de otro alumno, lunch, que tal vez podría haber dado lugar a *They are having lunch*, cláusula que transduce el significado de la fotografía que se busca como una alternativa válida, pues no se sabe si la familia está cenando o almorzando. Vale la pena anotar, entonces, que estos elementos no se aprovechan. Por último, quien ofrece la cláusula completa es siempre la PR, al tiempo que ofrece la fotografía con la respuesta, a modo de cierre del intercambio. Sin embargo, en este intercambio sucede un epílogo, pues si bien *They are having dinner in the dining room* es una cláusula completa y apropiada para los objetivos de ensamble de esta clase, no es la que ofrece la diapositiva. Por lo tanto, la PR y el PC se embarcan en la coconstrucción de esa misma cláusula. En este último trayecto del intercambio 6 interviene la L1, que ya vimos anteriormente cuando Carol intentaba recordar lo que se le preguntaba. Haremos una breve referencia al uso de la L1, entonces, para finalizar el análisis de este intercambio en base a las elecciones lexicogramaticales.

En el movimiento 67 Carol está atenta a la clase y espontáneamente expresa que conoce lo que se le pide, pero no lo recuerda enteramente. Esto sucede a menudo en estudiantes de lenguas extranjeras, en particular en las etapas iniciales. En este caso, la alumna combina la L1 con la L2, pues en L2 recuerda solo el verbo *have* y no los otros que necesita para poder solucionar el problema planteado. En el movimiento 69, Carol vuelve a usar la L1, también de manera muy

espontánea, lo que indica que la alumna está intentando recordar: *Era… pará…* y en ese intento propone una cláusula: *They are dining room* (movimiento 69).

La L1 vuelve a surgir cuando los profesores buscan avanzar hacia la construcción de la cláusula declarativa que titula la misma fotografía en la diapositiva siguiente. Los docentes solicitan una expresión sinónima a *having dinner* para significar la actividad que ocupa a la familia de la fotografía. La PR solicita un significado más general (movimiento 80) a través de una cláusula interrogativa con que elide cierta complejidad gramatical y léxica. Ella dice *Or… more generally?*, lo que podría explicitarse como *Or, if you say it more generally*, por ejemplo. Esta cláusula hipotáctica condicional es solo una posibilidad, pues no se trata de un caso de elisión evidente, donde lo que se debe recuperar esté cercano y accesible. Seguramente lo no dicho se puede completar de varias maneras distintas, lo que ya es de por sí un desafío. Por otra parte, la cláusula paratáctica que se inicia con la conjunción disyuntiva *or* queda inconclusa en la explicitación ofrecida, que solamente completa al grupo adverbial *more generally*. El PC, por su parte, según su estrategia de limitar los significados ofrecidos por la PR a la menor complejidad posible, simplemente solicita a través de la cláusula interrogativa polar incompleta: *or?* (movimiento 81), tal vez con la idea de que solo conociendo la conjunción disyuntiva pudieran captar el resto. Lo cierto es que solo el contexto está ofreciendo a estos estudiantes las pautas que necesitan para darse cuenta de que los docentes están buscando una expresión sinónima. La solución que ofrece un alumno en L1 (movimiento 82, *comer*) podría estar relacionada con la inquietud generalizada de los alumnos, pues hay varios estudiantes cuyo manejo del inglés seguramente incluye el participio presente para nombrar la actividad de comer: *eating*, que aparece en el movimiento 85 cuando el PC recoge la L1 y explicita: *In English, how do you say "comer"?,* que recibe la respuesta esperada de un alumno, *Eating*, evaluada positivamente por el PC y transformada en cláusula explícita por la PR al tiempo que despliega la diapositiva final: *They are eating in the dining room*. (movimiento 87).La cláusula declarativa de proceso material con circunstancia de lugar que cierra el intercambio es una alternativa menos elaborada de lo que ofrecieron los alumnos y se fue coconstruyendo, como *They are having dinner in the dining room*. No obstante, nada de esto se comenta o se trabaja en clase.

6.1.4 Análisis del modo semiótico verbal escrito

Hemos visto que la estructura de los tres intercambios es multimodalmente recurrente, ya que todos los intercambios comienzan con la fotografía de una habitación doméstica, continúan por una fotografía de otra habitación con la misma función en la que uno o más participantes desempeñan una acción. Esa segunda fotografía tiene como título una pregunta sobre la acción

representada. En tercer lugar, se repite la segunda fotografíapero ensamblada con otro texto: la respuesta a la pregunta de la primera aparición de la fotografía. De esta manera, podemos decir entonces que todas las fotografías son bimodales. Las tres fotografías de apertura que **nombran habitaciones** tienen un título o encabezado que consiste en un grupo nominal de un solo sustantivo que nombra la habitación en inglés: *bedroom, living room, dining room*. Cada grupo nominal que se ensambla a la fotografía restringe al máximo los significados ofrecidos por el modo visual y los orienta, también en la oralidad, hacia la función pedagógica de Ofrecer – Transducción – nombrar, ya que la leyenda no ofrece descripción alguna. Este ensamble restringido acompaña y pauta las limitaciones del modo verbal oral que se ensambla. Más abajo se discuten las visiones pedagógicas implícitas en esta propuesta de clase.

En cada intercambio, hay una segunda imagen que, al repetirse, sostiene una breve secuencia: primero aparece junto a una pregunta y luego junto a su respuesta. En los tres intercambios las preguntas tienen la misma estructura y son formuladas de manera idéntica en el discurso oral. Se trata de preguntas elementales de procesos materiales y circunstancias de lugar, fundamental en esta secuencia pues el lugar de la casa es el centro del intercambio, el hilo conductor de la clase y también un objetivo de la unidad. Es interesante notar que los Actores de los tres procesos materiales, que en la pregunta aparecen bajo el verbo genérico *do*, son solo pronombres personales que concuerdan con la imagen, al igual que el nombre de la habitación. No se identifica a los sujetos participantes; no se presentan como individuos, ni se dan nombres o particularidades del lugar o de la acción que puedan comentarse o dar lugar a un uso de la lengua oral más variado. Lo único que importa en esta pregunta es cuál es el sustantivo en inglés para cada habitación, que haya congruencia entre el pronombre personal y los participantes que muestra la fotografía, tal vez la formulación de preguntas y el uso del Presente Progresivo o Continuo. Ningún profesor de lenguas extranjera necesita tener acceso al plan de esta clase para saber esto. Por otra parte, el Presente Progresivo está en el programa de la unidad que maneja el profesor de clase:

What is he doing in his bedroom?

What	*is*	*he*	*doing*	*In his bedroom?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto	Predicador	
(ii) Meta	Proceso	Actor	Material	Circunstancia ugar
(iii)	Tema		Rema	

What are they doing in the living room?

What	*are*	*they*	*doing*	*in the living room*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii) Meta	Proceso	Actor	Material	Circunstancia lugar
(iii)	Tema		Rema	

What are they doing in the dining room?

What	*are*	*they*	*doing*	*in the dining room?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii) Meta	Proceso	Actor	Material	Circunstancia lugar
(iii)	Tema		Rema	

En forma análoga a las otras dos imágenes, la segunda aparición de la segunda fotografía lleva como título la respuesta a la pregunta anterior:

He is reading a book in his bedroom.

	He	*is*	*reading*	*a book*	*in his bedroom.*
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto	Finito			
(ii)	Actor	Proceso	Material	Meta	Circunstancia lugar
(iii)	Tema	Rema			

They are watching TV in the living room.

	They	*are*	*watching*	*TV*	*in the living room.*
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto	Finito			
(ii)	Perceptor	Proceso	Mental	Fenómeno	Circunstancia lugar
(iii)	Tema	Rema			

They are eating in the dining room.

	They	*are*	*eating*	*In the dining room.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso	material	Circunstancia lugar
(iii)	Tema	Rema		

6.1.5 Análisis de los ensambles multimodales

El ensamble bimodal de modo visual y modo verbal escrito orienta la conversación de clase. Desde la denominación de la habitación realizada por un grupo nominal conformado solo por el sustantivo núcleo se origina el diálogo de clase que comienza por la introducción de la imagen / palabra, que luego los alumnos repiten a coro (*bedroom, living room, dining room*). La pregunta de la segunda fotografía, cuyo significado también se completa bimodalmente, orienta la coconstrucción dialógica de una respuesta verbal oral; por ejemplo: *What is he doing in this bedroom?* Cuando la segunda fotografía reaparece, su título oficia de cierre del intercambio, pues consiste en una cláusula declarativa que responde la pregunta anterior; por ejemplo: *He is reading a book in his bedroom*. Esa cláusula final adquiere una función evaluadora, pues es la medida del logro alcanzado en la coconstrucción oral.

El análisis del primer ensamble de los tres intercambios es idéntico, por lo que se muestran los tres ensambles en una sola *Tabla (6.11*). Ya se ha sugerido que en los ensambles multimodales de este fragmento se restringen fuertemente los significados potenciales, por lo que denominamos a este

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado	Significados verbales escritos instanciados – estrato lexicogramatical		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical			
	(REPRESENTACIONAL)		Grupo nominal	Sistema de transitividad		Procesos		
IDEACIONALES	Proceso conceptual	Analítico: Participante: Portador inanimado y Atributos Posesivos	Bedroom Living room Dining room		**Next, we**	***have***	***the bedroom***	
	Portador	El dormitorio; el comedor; el salón			Adv. tiempo / Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
	Atributos Posesivos	El mobiliario			***Can***	***you***	***repeat***	**bedroom?**
	Circunstancias	La pared, las ventanas, las puertas			Finito probabilidad alta	Emisor	Proceso verbal	Locución
INTERPERSONALES	(INTERACTIVOS)							
	Focalización	Observa	Bedroom Living room Dining room	Sistemas de modo y modalidad	Estructura de Modo		Residuo	
					We	***have***	***The bedroom.***	
	Distancia Social	Impersonal			Sujeto	Finito	Complemento	
	Actitud	Objetiva: orientada al conocimiento			*Can*	*you*	*Repeat* bedroom*?*	
	Pathos	No corresponde			Finito	Sujeto	Complemento	
	(COMPOSICIONALES)							
TEXTUALES	Valor informacional	Polarizado	Bedroom Living room Dining room	Sistema de tema	***Next, we***	***Have the bedroom.***		
	Prominencia	Mínima prominencia			Tema	Rema		
	Enmarcación	Máxima conexión			***Can you***	***Repeat* bedroom*?***		
					Tema	Rema		

Tabla 6.11 – Ensamble multimodal (1) según commitment *– Intercambios 4, 5, 6*

primer **ensamble de contracción**. Concretamente, los significados descriptivos del modo visual, que ofrecen varias posibilidades de transducción, se limitan radicalmente en estos ensambles iniciales, ya que en el modo verbal escrito ni siquiera se formula una cláusula, sino que se recurre al grupo nominal de sustantivo único ya analizado. De forma similar, el modo verbal oral se limita a una cláusula relacional posesiva que simplemente opera como presentación de la figura y la palabra. El propósito central de estos intercambios es que los estudiantes recuerden cómo nombrar las habitaciones en L2, en primer lugar, y que puedan comprender y construir cláusulas usando el presente progresivo nombrando un cierto número -acotado y muy controlado de acciones. No importa, por ejemplo, qué se ve en el dormitorio, en qué tipo de hogar o lugar puede encontrarse un dormitorio así u otros comentarios relativos a las partes de una vivienda.

En cuanto a las segundas fotografías de cada intercambio, las tres tienen las mismas características y promueven intercambios iguales. Más aún, la lexicogramática de los significados verbales instanciados en los modos oral y escrito no es similar sino idéntica. La saturación de los datos

entre las tres tablas reafirma las limitaciones impuestas en la lengua usada en esta clase y motiva que se presente solamente para los ensambles multimodales de las segundas fotografías la *Tabla 6.12*, que muestra los significados visuales instanciados en el caso del niño que lee en su dormitorio (se pueden ver las *tablas 6.13* y *6.14,* correspondientes a la familia que mira televisión en la sala y la que almuerza en el comedor en el Apéndice 6.1.3). En consecuencia, también estos segundos ensambles corresponden a la categoría de **ensambles de contracción**.

La limitación en el involucramiento del espectador y la selección de habitaciones fuertemente impersonales y ajenas al contexto de los estudiantes tiene su paralelo en el diálogo acotado, controlado y mecánico que los profesores proponen a los alumnos. Esto pudo observarse en las repeticiones regulares de preguntas y respuestas con las mismas estructuras o "bloques"[84]:la lengua es vista como formas fijas que se insertan en los lugares precisos y los estudiantes deben aprender cuáles son esas formas y dónde ubicarlos, sin importar el significado de lo que se dice ni la explicitación de las características lingüísticas de lo que se trata de enseñar y aprender:

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical					Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical				
IDEACIONALES	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad										
	Proceso: narrativo	Reacción transaccional (percepción visual)		***38. What***	***is***	***He***	***doing***	***in his bedroom?***	***What***	***is***	***he***	***doing***	***in his bedroom?***
				Meta	Proceso	Actor	Material	Circunstancia lugar					
	Interactuantes	Reactor: el niño; Fenómeno: el libro											
	Circunstancias	el mobiliario, los juegos, las revistas o libros		***47. He***	***Is reading***	***A book***	***In his bedroom.***		***He***	***Is reading***		***A book***	***In his bedroom.***
				Actor	Proceso material	Meta	Circunstancia lugar		*Actor*	Proceso material		Meta	Circunstancia lugar
(INTERACTIVOS)	(INTERACTIVOS)												
	Focalización	observa	Sistemas de modo y modalidad	***38. What***	***is***	***He***	***doing***	***In his bedroom?***	***What***	***is***	***He***	***doing***	***In his bedroom?***
					Finito	Sujeto	Predicador	Circunstancia lugar		Finito	Sujeto	Predicador	
	Distancia social	Social											
				47. He	***Is***	***reading***	***A book***	***In his bedroom.***	***He***	***Is***	***reading***	***A book***	***In his bedroom.***
	Actitud	Subjetiva - igualdad		Sujeto	Finito	Predicador	Meta	Circunstancia lugar	Sujeto	Finito	Predicador		
	Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)											
TEXTUAL	COMPOSICIÓN												
	Valor informacional	Polarizado: Dado - Nuevo	Sistema	***38. What***	***is***	***He***	***doing***	***In his bedroom?***	***What is he***			***Doing in his bedroom?***	

[84] "Bloques" (de *building blocks*, como en los juegos infantiles) es la denominación de los espacios a completar en las propuestas de clase que siguen el paradigma gramatical estructuralista

				Tema			Rema		Tema		Rema	
	Prominencia	Máxima prominencia		***47. He***	***Is reading***	***A book***	***In his bedroom.***		***He***	***Is Reading a book in his bedroom.***		
				Tema	Rema				Tema	Rema		
	Enmarcación	Máxima conexión										

Tabla 6.12 – Ensamble multimodal según commitment *– Intercambio 4, segunda fotografía*

En suma, la rigidez del patrón conversacional es coherente con una perspectiva estructuralista del lenguaje y comporta una visión conductista y mecanicista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta perspectiva favorece la repetición y busca la formación de hábitos a través del aprendizaje mecánico de cómo se combinan bloques de estructuras, sin explicitar o discutir sobre el lenguaje (Kumaravadivelu, 2009; Derewianka, 2001).

6.1.6 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones de la sección 1

Los ensambles multimodales analizados en tres intercambios de la clase 1 del caso Córdoba generan oportunidades de aprendizaje muy limitadas y solamente dirigidas a alumnos que tienen una experiencia previa con la lengua bastante específica. Si partimos de un concepto de aprendizaje en el que la interacción entre los participantes de la clase intenta construir significados auténticos (Gibbons, 2015; Derewianka, 2012; Kumaravadivelu, 2006; Herazo, 2014) , es claro que las oportunidades de desarrollar la lengua oral de los alumnos se contraen fuertemente. Hemos visto que la selección de las imágenes apunta a construir significados visuales que simplifican al máximo aquello que muestran. Asimismo, apreciamos que el material que sostiene la actividad de clase es un ensamble de imágenes y textos escritos que incrementan y definen esa simplificación y restricción: vemos una habitación con mobiliario, utensilios, ventanas, que permite especulaciones, interpretaciones o suposiciones diversas. Sin embargo, nada de esto sucede, sino que se apunta a un sustantivo primero, y luego a una pregunta única con respuesta única también.

Hay estudiantes que tienen experiencia en este tipo de propuestas y han aprendido a responder a ellas. Hay otros alumnos que tienen un nivel de lengua claramente más alto que el requerido para responder a las preguntas formuladas y lo hacen rápidamente cuando quieren. Hay otros estudiantes que no tienen el conocimiento lexicogramatical de L2 necesario para poder seguir la formación de oraciones propuesta por el PC. En este sentido, cabe mencionar que, en la actividad no median andamiajes entre el sustantivo *bedroom*, por ejemplo, la comprensión de la pregunta *What is he doing in his bedroom?* y la cláusula respuesta. Las únicas ayudas ofrecidas son las que el PC propone, pero no se ofrecen estrategias o recursos para comprender cómo funciona la lengua inglesa ni registros escritos para recordar elementos léxicos ni gramaticales. En un grupo de 1º año de ciclo básico de enseñanza técnica conformado por alumnos entre los 12 y los 15 años, cuesta pensar que esta propuesta de preguntas y respuestas únicas genere oportunidades de aprendizaje. El grupo muestra problemas de dispersión, con alumnos permanentemente distraídos. Tal vez para

algunos de ellos el nivel de la clase sea muy básico. Otros tal vez estén poco disponibles para atender algo que no comprenden o para pedir ayuda.

La gran disparidad de experiencias en el aprendizaje de la lengua inglesa mencionada no se corresponde con una clase de propuesta única y de respuestas cerradas. Los ensambles multimodales tienen varias capas de contracciones: las imágenes elegidas, el texto escrito con que se ensamblan, la conversación de clase que se propone y el tipo de andamiaje facilitador que ofrece el PC[85]. Es muy relevante que la única ocasión en que surge una mayor flexibilización de las estructuras previstas se debe a que una alumna irrumpe espontáneamente en español intentando recordar cómo se dice algo que se preguntó. Esta alumna nos muestra, de esta forma, que la L1 es una herramienta irremplazable en este momento de su proceso de aprendizaje del inglés. Esta intervención le da mayor apertura al ensamble, generando oportunidades de que se ofrezcan distintas transducciones posibles que describan la imagen; no obstante, estas oportunidades no se toman ni se devuelven al grupo. De esta manera, en este fragmento de clase no se ofrecen herramientas para construir un conocimiento más sólido o duradero: aquellos alumnos que no alcanzan a comprender la propuesta de clase, por un lado, y quienes la encuentran muy básica, por otro, permanecen al margen, atendiendo otros intereses. Los alumnos que tienen un nivel de inglés que se podría ver desafiado con la tarea, a menudo se distraen porque la clase se transforma a veces en un juego de azar en el que gana quien sabe la respuesta correcta. Si bien los únicos dos intentos de personalizar la ayuda funcionan (Juan y Carol), se trata de motivaciones de los estudiantes y son las únicas. Por el contrario, la forma de proponer y llevar adelante el diálogo sugiere que esa no es la dinámica que los docentes esperan en esta clase.

El análisis muestra que ambos docentes están alineados con la propuesta del PCI y por eso no surgen alternativas de que los ensambles multimodales se amplíen, se enriquezcan y se vuelvan estratégicos. La PR no ofrece ningún aporte pedagógico personal, ni en las actividades que plantea ni en relación con los alumnos, solo se dirige al grupo y deja toda la coconstrucción en manos del PC. Encontramos un ensamble demasiado elemental y simple como para que ofrezca oportunidades de aprendizaje a tal variedad de jóvenes estudiantes.

[85] Este distinto grado de contracción y expansión sucede en todos los casos. En consecuencia, en la discusión final (capítulo 8) se propone una clina de contracción a expansión, se identifican los distintos grados de expansión / contracción encontrados y se relaciona esta característica de los ensambles con las propuestas pedagógicas y las oportunidades de aprendizaje. De todos modos, el tema tiene un potencial de análisis que excede esta tesis y que podría proyectarse en futuras investigaciones.

6.2 Segundo fragmento del caso Córdoba: estructura y paisaje semiótico

En este fragmento del caso Córdoba se encuentran ensambles de contracción conformados por varias imágenes de dibujos minimalistas y muy similares acompañadas de cláusulas no finitas con un patrón igualmente repetido: son todas cláusulas materiales con su Meta. También se repite la estructura de los diálogos, en los que solo se formulan preguntas polares y se aceptan respuestas muy breves. Predomina la orientación hacia los significados ideacionales ya que los interactivos e interpersonales no ocurren. Desde el punto de vista de las oportunidades de aprendizaje, el foco está en la comprensión más que en la producción oral.

La segunda sección del caso Córdoba es el estudio de un fragmento de la clase 12, última de la unidad temática *My Home – My Town* y previa a la evaluación de cierre. Esta clase se concentra en que los alumnos aprendan cómo se dicen en inglés las tareas habituales de higiene y cuidado del hogar. La *Tabla 6.13* diagrama esta estructura de clase:

Etapas	
1	Presentación del tema de la clase: **tareas domésticas**. Diálogo con los alumnos sobre su colaboración en las tareas del hogar
	Presentación de diapositivas: imágenes fijas con tareas y su denominación; diálogo sobre estas tareas: qué es la actividad; preguntas a los alumnos sobre lo que hacen en casa
	Repetición en coro de todas las tareas mientras se pasan las diapositivas
2	Actividad de establecer correspondencias entre verbo y actividad (*matching;* por ejemplo, unir *do* con *the laundry)*. Los alumnos trabajan sobre una fotocopia que les entrega el profesor.
	Los alumnos leen el resultado de la actividad: se lee cada tarea según la unión entre los grupos verbales y sus correspondientes grupos nominales
3	El profesor introduce la actividad siguiente en la misma fotocopia: los adverbios de frecuencia. Cuáles son y cómo comprenderlos.
	Se les solicita a los alumnos que expresen sus preferencias en relación con las actividades domésticas. Se interrumpe rápidamente.
	Actividad sobre adverbios de frecuencia usando actividades domésticas.
	Deberes y despedida

Tabla 6.13 – Estructura de la clase 12, caso Córdoba

El fragmento estudiado consiste en seis intercambios de la primera etapa de clase (Presentación de diapositivas: intercambios 9 al 24), en el que los ensambles multimodales identifican visual y verbalmente -en modo oral y escrito- algunas tareas cotidianas de la higiene y el cuidado del hogar. En esta ocasión se toman intercambios no consecutivos, debido a que su estructura sigue un patrón bastante fijo que se repite del primero al último sin demostrar acumulación de conocimiento en la progresión de la tarea. El fragmento seleccionado permite apreciar tanto el patrón básico como aquellos intercambios que agregan movimientos que emergen en la clase por iniciativa de los estudiantes. El hecho de que la participación -dudas, consultas- de los alumnos produzca intercambios más complejos es una característica ya observada en el primer fragmento analizado de este caso. La selección de intercambios permite obtener una idea más amplia de las

regularidades y las rupturas en la sucesión de movimientos y, así, apreciar si esas diferencias generan más o menos oportunidades de aprendizaje de la oralidad. Se seleccionó el primer intercambio (9) de la tarea, de modo de comprender cómo se inicia. Luego fueron seleccionados los intercambios 11, 17, 20, 22 y 23. En la sección de análisis del modo verbal oral se retoma la explicación de esta selección con más detalle. A continuación, se ofrece un panorama de la sala, al igual que de los modos y medios empleados en esta clase.

Las clases que dicta solo el PC ocurren en la sala asignada a ese grupo de estudiantes en todas las asignaturas. Es un salón amplio y luminoso, con ventanas a lo largo de la pared del fondo (*Figura 6.10*), una amplia pizarra blanca al frente y a su izquierda una cartelera para materiales de clase.

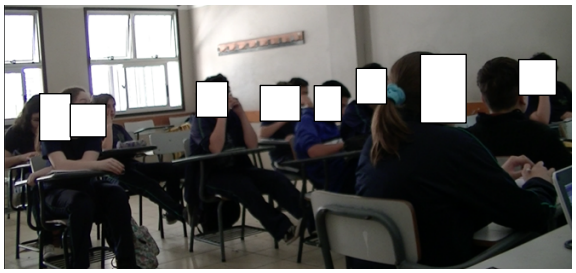


Figura 6.10 – Sala de clase presencial – Toma de frente: fondo del salón

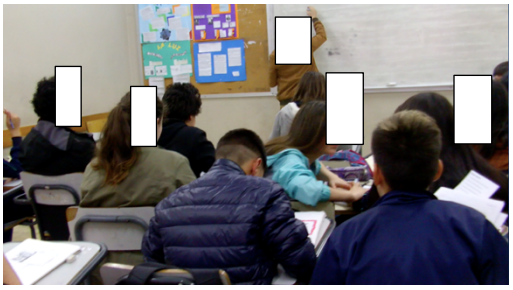


Figura 6.11 – Sala de clase presencial – Toma de fondo

En esta clase el PC realiza su propuesta en base a una presentación que se proyecta en la pared de la izquierda de la cartelera, según la *Figura 6.11*. La *Figura 6.12* muestra la proyección en el momento en que el PC prende el ordenador. Los alumnos deben girar o trasladar sus asientos para poder ver la proyección.

Figura 6.12 - Pared en la que se proyecta la presentación, clase Córdoba 12

Las imágenes de la presentación constituyen el modo visual de esta clase. Todas las diapositivas tienen una leyenda, que constituye el modo verbal escrito, en este caso prefijado. El PC usa ocasionalmente la pizarra; en el fragmento analizado en esta sección lo hace una vez.

A continuación, se realiza el análisis de cada uno de los modos involucrados en los ensambles multimodales. Se comienza por el análisis de los ensambles bimodales, pues las imágenes se

presentan acompañadas de una leyenda. Luego se explora el modo semiótico verbal oral, desde los mismos sistemas usados en todos los fragmentos analizados: a nivel discursivo semántico, se estudia la NEGOCIACIÓN pedagógica y a partir de allí se examina la estructura de los intercambios, que en este caso resulta fundamental para observar los patrones que conforma la conversación de clase. Luego se estudian las realizaciones lexicogramaticales y la última noción que se examina en el modo verbal oral son las funciones pedagógicas, que se ponen en relación con los patrones del diálogo de clase y las realizaciones lexicogramaticales. Estas relaciones son claves para comprender si los ensambles multimodales generan o no oportunidades de desarrollo de la oralidad. El último modo semiótico que se estudia por separado es el verbal escrito, con una única breve ocurrencia en la pizarra durante la clase. El análisis de los modos semióticos finaliza con el estudio de los ensambles multimodales, en este caso en base a un ejemplo. Por último, se discuten las oportunidades de aprendizaje y se ofrecen las conclusiones de la sección.

6.2.1 Análisis de ensambles bimodales: modo semiótico visual y modo verbal escrito

Al igual que en la primera sección del caso Córdoba, en esta clase los tres modos semióticos se ensamblan según patrones fijos. El tipo de dibujo, las leyendas de cada imagen y el diálogo de clase, todo está estructurado de la misma forma, intercambio tras intercambio. Esto indica que el uso de la lengua oral de los estudiantes es también muy restringido y controlado. La selección de la presentación que realizó el PC obedece directamente a las formas de comprender la lengua y su enseñanza y aprendizaje.

Todas las figuras (*Figuras 6.13 a 6.18*) instancian los mismos significados interactivos y composicionales. La única diferencia entre las imágenes se encuentra en los significados representacionales, pues cambia la tarea doméstica y las circunstancias en que se realiza. El tipo de dibujo tiene las mismas características prototípicas en todas las diapositivas, ya que todo lo que aparece en el dibujo es esencial para comprender cuál es la actividad y en qué lugar de la casa se realiza. También se confirma que todas las imágenes instancian más significados que el modo verbal que las acompaña. Estas son las seis imágenes presentadas:

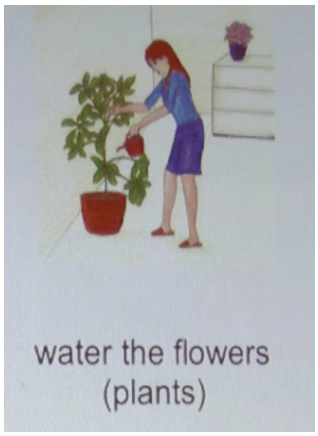


Figura 6.13 –
Regar las flores

Figura 6.14 -
Limpiar el inodoro

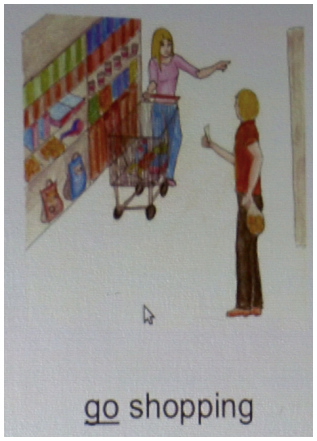


Figura 6.15
Hacer las compras

Figura 6.16 -
Poner la lavadora

Figura 6.17 -
Lavar / barrer el piso

Figura 6.18 -
Tender la cama

Los dibujos se caracterizan por la limitación de tres tipos de significados instanciados. Desde el punto de vista representacional, las imágenes instancian Procesos narrativos únicos en cada caso: se trata de acciones transaccionales unidireccionales de un Actor hacia una Meta. Se trata de imágenes estereotipadas en las que los rostros son invisibles al observador o, si se ven, no se distinguen los rasgos faciales. Hay detalles mínimos que indican la circunstancia de lugar en el que transcurre la acción. La limitación es extrema en los significados interactivos. La Focalización es de Observa en todos los casos. La Distancia Social es impersonal y la imagen promueve una actitud objetiva. La impersonalidad y la distancia de las imágenes se combinan para generar la ajenidad que surge del estilo minimalista de dibujo. Los significados prominentes son los ideacionales.

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Narrativo	Acción transaccional unidireccional: regar
Interactuantes	Actor: la mujer; Meta: la planta
Circunstancias	De Medio: la regadera; de Lugar: una habitación, mueble
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa
Distancia Social	Impersonal (larga distancia)
Actitud	Objetiva – orientada al conocimiento
Pathos	Involucramiento apreciativo (estilo minimalista)
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Polarizado (Nuevo – Dado)
Prominencia	Prominencia media
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 6.14 – Significados visuales instanciados en la Figura 6.13

La *Tabla 6.14* muestra el análisis visual para el caso de la *Figura 6.13.* Este análisis es válido para todas la figuras, con la salvedad de que cambian los procesos, los Actores y las Metas.

Los significados composicionales muestran que hay una estructura Dado – Nuevo, en la que aquello que se quiere mostrar, lo Nuevo, es cada persona que realiza la acción en cada figura. No hay elementos destacados en el dibujo, ya que todos los elementos tienen entre sí la misma relación de tamaño y color. El dibujo está enmarcado en un espacio blanco sin límites precisos más que el borde de la hoja. No obstante, esa distancia es suficientemente amplia como para contener todo el dibujo en una unidad homogénea.

Todas las imágenes aparecen en diapositivas de la presentación con las leyendas al pie. En todos los casos, se trata de cláusulas no finitas de infinitivo acompañadas por el complemento. Son cláusulas Materiales cuyo único participante es la Meta: regar las plantas, limpiar el inodoro, lavar la ropa, por ejemplo.

En los ensambles bimodales, si bien el modo visual aporta más significados que el escrito, hay un complemento mutuo de información. El modo visual aporta la Circunstancia y el Actor, ambos ausentes del modo verbal pues lo único relevante para esta actividad de clase es la acción. El tamaño de las letras les otorga prominencia por sobre el dibujo, que es pequeño y rodeado de un espacio en blanco que lo recorta de cualquier contexto posible. Esto reafirma la idea de que, en los ensambles de esta secuencia de imágenes, el modo verbal escrito acota el significado que el modo visual ilustra, como si se tratara de un diccionario visual.

6.2.2 Análisis del modo semiótico verbal oral

Este fragmento es parte de una única tarea más extensa (15 intercambios) sobre las tareas del hogar y el uso del presente simple, según lo plantea el PC. Esta actividad se desarrolla en base a la

presentación de diapositivas analizadas previamente. En este pasaje del diálogo de clase se transducen significados descriptivos de las seis imágenes, una por intercambio.

Todos los intercambios consisten en un ensamble multimodal análogo y tienen la misma estructura básica. En consecuencia, los seis intercambios que se analizan detalladamente en esta sección no son consecutivos, sino que se realizó una selección para cumplir con un doble propósito. Por un lado, los intercambios más breves permiten apreciar el patrón básico prediseñado que pauta el diálogo de clase. Por otro lado, los intercambios más extensos muestran qué tipo de alteraciones a ese patrón básico surgen a lo largo de la tarea.

Asimismo, el desarrollo de la clase no ofrece evidencias de que se generen más oportunidades de desarrollar la oralidad en lengua inglesa a lo largo de los sucesivos intercambios, pues en cada intercambio se ofrece y solicita el mismo tipo de información. Igualmente, cuando se agregan explicaciones estas son acotadas y se encuentran sobre el fin de los intercambios, de modo que no forman parte de un Proceso de coconstrucción: simplemente se explicitan. Por todo esto, la selección de intercambios no sucesivos, lejos de interrumpir el fluir de un desarrollo lingüístico de los estudiantes o de su expansión de los recursos lingüísticos del inglés oral, deja claro cómo este fluir no corresponde a una construcción de conocimiento acumulativo, sino que se mantiene dentro de las mismas pautas identificadas en la clase con PR, esto es, se busca la comprensión de la lengua extranjera más que la producción oral -o incluso escrita-.

La *Tabla 6.15* (debajo) consigna el análisis según el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN adaptado a contextos pedagógicos de los seis intercambios del diálogo seleccionados de la clase 12 (última de la unidad curricular) del caso Córdoba.

1 - Movimientos	2 - Fases de la actividad de aprendizaje Int.	Fases	3 - Roles	4 - Participantes	**5 - Modo oral (Diálogo de clase)**	**6 - Funciones pedagógicas** Lengua	Realización	**7 - Modo visual**	**Modo verbal escrito**
62	**9**	Preparación	C1	PC	So, the first one is “water the flowers” or “water the plants.”	Cláusula completa	Ofrecer - transducciones- nombrar		
63		Foco	C1d	PC	Do you water the plants at home?	Cláusula completa	Solicitar - coconstruir información nueva		
64		Foco	C1d=	PC	Do you, Camila? (Camila nods).		Solicitar - repetir		
65		Solución	C1	PC	Camila waters the plants.	Cláusula completa	Ofrecer – A través L2 – Contenidos unidad curricular - Ejemplos		
66		Foco	C1d	PC	*(another student raises her hand).* You do?		Solicitar - repetir		
67		Desafío	C2	Al	Cómo se dice "no"?	L1			
68		Preparación / Elaboración	C1	PC	The idea is that you say the complete sentence.	Cláusula completa	Ofrecer – A través L2 - Contenidos		

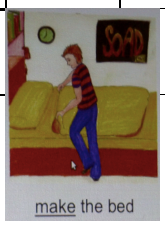
							unidad curricular - (instrucciones)		
69		Solución	C1	PC	I water the plants.	Cláusula completa	Ofrecer – A través L2 – Contenidos unidad curricular - Ejemplos		
70		Solución	C1	PC	I water the flowers.	Cláusula completa			
71		Evaluación	C1	PC	Ok. *(interrupción por problemas de actitud)*				

81	11	Preparación	C1	PC	Next is clean the toilet.	Cláusula completa	Ofrecer - transducciones- nombrar	clean the toilet	
82		Elaboración	C1	PC	The toilet specifically is this object that we have in the bathroom.	Cláusula completa	Ofrecer - expandir - explicitar (definir)		
83		Foco	C1 d	PC	So, do you clean the toilet?	Cláusula completa	Solicitar - coconstruir información nueva		
84		Solución	C2	Al	No.				
85		Elaboración	C1	PC	"No, I don't. "	Cláusula completa	Ofrecer – A través L2 – Contenidos unidad curricular - Ejemplos		
86		Elaboración	C1	PC	"I don't clean the toilet."	Cláusula completa	Ofrecer – A través L2 – Contenidos unidad curricular - Ejemplos		
87		Elaboración	C1	PC	The complete sentence is: "I don't" -it' is the negative form- clean the toilet. (*el PC escribe en la pizarra)*	Cláusula compleja	Ofrecer - Acerca L2 – menos Metalenguaje		I don't clean the toilet.
88		Elaboración	C1	PC	Or clean the kitchen, or whatever.	Cláusula incompleta	Ofrecer – A través L2 – Contenidos unidad curricular - Ejemplos		
89		Elaboración	C1	PC	This is the negative form.	Cláusula completa	Ofrecer - acerca L2 – menos Metalenguaje		

167	17	Preparación	C1	PC	Next, go shopping.	Cláusula incompleta	Ofrecer - transducciones- nombrar	go shopping	
168		Foco	C1d		Do you go shopping?	Cláusula completa	Solicitar - coconstruir información nueva		
169		Solución	C2	Al	Yes.				
170		Evaluación	C1		Good.				
171		Elaboración	C1	PC	I go shopping too. (*profesor llama la atención de los alumnos por inquietud)*	Cláusula completa	Ofrecer – expandir - reciclar		

206	**20**	Preparación	C1	PC	Next, do the laundry.		Ofrecer - transducciones- nombrar	do the laundry	
207		Preparación	C1	PC	That is: to wash the clothes is do the laundry.		Ofrecer - expandir - explicitar (definir)		
208		Solución	C2	Al	I do it.				
209		Seguimiento	C1	PC	Yes you do?				
210		Respuesta Seguimiento	C1	PC	I do the laundry too.		Ofrecer – expandir - reciclar		
211		Foco	C1d	PC	Do you do the laundry, María?		Solicitar - coconstruir		

							información nueva		
212		Seguimiento	C2	Al	Poner la ropa en el lavarropas?	L1			
213		Respuesta Seguimiento	C1	PC	Yes.				
214		Solución	C2	María	Yes.				
215		Seguimiento	C2	Al	Profe, pero "laundry" no era lavandería, así como un sitio solo para lavar la ropa?	L1			
216		Respuesta Seguimiento	C1	PC	Laundry?				
217		Respuesta Seguimiento	C1	PC	Sí. Yo lo conozco como lavandería	L1			
218		Respuesta Seguimiento	C1	PC	Pero "do the laundry", la expresión, también es lavar la ropa.	L1			
219		Respuesta Seguimiento	C1	PC	Wash the clothes.				
220		Seguimiento	C2	Al	Pero profe, ¿es poner a lavar la ropa o llevar la ropa a la lavandería?	L1			
221		Respuesta Seguimiento	C1	PC	Poner a lavar la ropa en el lavarropas.	L1			
222		Elaboración	C1	PC	Yo antes lo hacía a mano cuando no había lavarropas.	L1	**Ofrecer L1** - expandir - explicitar		
223			C1	PC	Eso sería "wash the clothes".	L1			
224			C1	PC	"Do the laundry" es porque lo hace la máquina.	L1			
225			C1	PC	Si fuera "wash", lo hacemos nosotros.	L1			
226			C1	PC	Pero en este caso lo hace la máquina.	L1			
227		Evaluación	C1		Ok.				

256	**22**	Preparación	C1	PC	The next household chore is mop the floor or sweep the floor.		Ofrecer - transducciones-nombrar	mop / sweep the floor	
257		Preparación	C1	PC	Mop is an expression that we use in Spanish that is "a mopa".	L1	Ofrecer - expandir - traducir		
258		Preparación	C1	PC	So you mop with a mop.		Ofrecer - expandir - explicitar		
259		Preparación	C1	PC	So mop the floor is what the girl is doing.		Ofrecer - transducciones-nombrar		
260		Foco	C1d	PC	Do you mop the floor?		Solicitar - coconstruir información nueva		
261		Solución	C2	Al	Yes. *(se escuchan comentarios que no se entienden)*				
262		Seguimiento	C1d	PC	¿No tienen mopa?	L1			
263		Seguimiento	C1	PC	Una mopa es eso que tiene un balde, lo enjuagás	L1			
264		Respuesta Seguimiento	C2	Al	Sí, tiene un balde… *(interrupción: batería baja de la computadora)*	L1			
265	**23**	Preparación	C1	PC	Next activity is make the bed.		Ofrecer - transducciones-nombrar	 make the bed	

266		Foco	C1d	PC	I think all of you make the bed.		Solicitar - coconstruir información nueva		
267		Foco	C1d =	PC	Do you?				
268		Solución	C2	Al	Yes.				
269		Seguimiento	C2	Al	¿Tender la cama?	L1			
270		Resp Seg	C1	PC	Yes. Don't say it in Spanish, María.		Solicitar - Acerca L2 - menos Metalenguaje		
271		Resp Seg	C1	PC	You have the picture there.				
272		Solución	C2	Al	Yes I do.				
273		Foco	C1d	PC	So, do you all make your beds?		Solicitar - coconstruir información nueva		
274		Solución	C2	Al	No, I don't.				
275		Evaluación	C1	PC	Oh! No, you don't?				
276		Seguimiento	C1d		Who makes your bed?		Solicitar - coconstruir información nueva		
277		Respuesta Seguimiento	C2	Al	Nobody.				
278		Seguimiento	C1d	PC	Nobody?				
279		Seguimiento	C1d	PC	How can that be possible?		Ofrecer – A través L2 - Contenidos emergentes		
280		Respuesta Seguimiento	C2	Al	Yo a veces me acuesto, pongo una colchita y ta.	L1			
281		Evaluación	C1	PC	Don't say that!!				

Tabla 6.15 – Análisis de negociación pedagógica de cinco intercambios de la clase Córdoba 12

Para analizar el diálogo de clase, se realizan primero algunas puntualizaciones sobre la estructuración de los intercambios, para luego profundizar en las características lexicogramaticales de cada movimiento. Estudiar la relación entre las características discursivo-semánticas y su relación con las realizaciones lexicogramaticales en el modo verbal oral permite una mejor comprensión de los ensambles multimodales y de las oportunidades de aprendizaje del inglés oral que ellos generan.

Todos los intercambios tienen un mínimo de 4 movimientos que se repiten. El intercambio 17 es el más breve y contiene los movimientos mínimos y sigue el patrón básico de ensamble multimodal de todos los intercambios de esta tarea. Los intercambios 9, 11 y 22 agregan cuatro o cinco movimientos a la estructura básica y los intercambios 20 y 23 son significativamente más extensos: tienen 21 y 16 movimientos respectivamente. La *Tabla 6.16* muestra las regularidades y apunta a las diferencias entre los seis intercambios.

	Patrón de movimientos	Intercambio 9	Intercambio 11	Intercambio 17	Intercambio 20	Intercambio 22	Intercambio 23
1	Presentación de actividad y diapositiva	62: So, the first one is "water the flowers" or "water the plants."	81: Next is "clean the toilet."	167: Next, “go shopping.”	206: Next, “do the laundry.”	256: The next household chore is “mop the floor or sweep the floor.”	265: Next activity is “make the bed.”

2	Definiciones (no indispensable)		82: toilet		207: do the laundry	257 a 259	
3	Pregunta polar a los alumnos	63: Do you water the plants at home?	83: So, do you clean the toilet?	168: Do you go shopping?	209: Yes, you do? 211: Do you do the laundry, María?	260: Do you mop the floor?	267: Do you? 273: So, do you all make your beds?
4	Respuesta de los alumnos	Gestual	84: No.	169: Yes.	208: I do it. 215: Yes	261: Yes.	268: Yes. 272: Yes, I do. 274: No, I don't.
5	Comentario PC (no indispensable)			171: I go shopping too.	210: I do the laundry too.		
	Variaciones	67 a 70: indicación cláusula completa	84 a 89: ofrecer instrucciones y Metalenguaje		212 a 227: aclaraciones; uso L1	262 a 264: Aclaraciones; uso L1	269 a 271: aclaraciones; 275 a 281: aclaración; uso L1.

Tabla 6.16 – Regularidades en la estructura de intercambios; primera tarea

Los movimientos de **Seguimiento** y sus respuestas son muy frecuentes en este fragmento de clase. Suceden en el intercambio 20 (movimientos 209 / 210; 212 / 213; 215 a 221) y en el intercambio 23 (movimientos 269 a 271). En todos los casos se trata de estudiantes que traducen lo que el PC pregunta para confirmar que han comprendido lo que se les solicita. El uso de la L1 en la clase de L2 emerge aquí claramente, ya que todos estos Seguimientos son "interrupciones" del diálogo que se pretende desarrollar en L2 motivados por la excesiva incertidumbre de los estudiantes sobre los significados construidos en L2. Pareciera que los estudiantes están aprendiendo de manera memorística. Por otra parte, también surgen aquí, en forma explícita, los conceptos que informan el rol del modo visual en esta clase, pues el PC remite a los estudiantes a la imagen cuando ellos preguntan por el significado de sus preguntas o señala las imágenes cuando necesita explicar un término. Esto se observa en tres oportunidades: en el intercambio 22 (movimiento 259: *So mop the floor is what the girl is doing.*), en el intercambio 11 (movimiento 82: *The toilet specifically is this object that we have in the bathroom*) y en el intercambio 23 (movimiento 271: *You have the picture there.*). Estas referencias a la imagen evidencian que lo que se busca a través del diálogo de la clase es la comprensión de los significados que se presentan como ya hechos; no se promueve la expresión oral de los estudiantes, e incluso su comprensión también se ofrece 'en bloques'. También se pone de relieve el concepto de modo semiótico que emerge de esta clase. El modo semiótico se entiende como vehículo que transporta significados unívocos con una relación de transparencia y correspondencia uno a uno entre ese modo semiótico y la realidad, que se presenta en forma evidente -a los ojos- pues tiene su existencia fuera de la propia construcción semiótica de significados. Estos conceptos lingüísticos y pedagógicos que subyacen al diálogo de clase están directamente relacionados con las pocas oportunidades de desarrollo de la lengua oral que tienen

los estudiantes, pues se ofrece como evidente y unívoca una denominación en L2, cuando en realidad el significar pertenece a todo un sistema de significación particular.

El uso de metalenguaje ocurre en algunos de estos intercambios de forma muy limitada, entendido como *menos metalenguaje* como opción más delicada de la subfunción *Acerca del lenguaje*, una de las opciones propuestas en la red sistémica de funciones pedagógicas. Los términos metalingüísticos que se usan en cinco oportunidades son: "complete sentence" (intercambio 9 – movimiento 68 - *The idea is that you say the complete sentence*.; intercambio 11 – movimiento 87 - *The complete sentence is: "I don't" -it' is the negative form- clean the toilet.),* "negative form" (intercambio 11, movimientos 87 y 89 - *This is the negative form*.) y "expression" (intercambio 22 – movimiento 257 - *Mop is an expression that we use in Spanish that is "a mopa"*.) En todos los casos, si bien se nombran categorías lingüísticas, no se explica en qué consisten esos fenómenos lingüísticos o por qué esas categorías son relevantes en ese momento. Tampoco se elicitan las explicaciones de los alumnos o se hace referencia a oportunidades anteriores en que ese metalenguaje fue usado en clase. El metalenguaje no es un tema o contenido del que se habla sino solo una categoría que se nombra sin esperar más nada. Esta precisamente es una forma muy clara de desaprovechamiento de las oportunidades potencialmente contenidas en las propias intervenciones del PC y en consecuencia se consideran como función pedagógica de Ofrecer Menos metalenguaje.

Un último detalle del análisis de las estructuras de intercambios consiste en la repetición idéntica de una respuesta del PC en los intercambios 17 (a la izquierda) y 20 (a la derecha):

167	PC	Next, go shopping.
168	PC	Do you go shopping?
169	Al	Yes.
170	PC	Good.
171	PC	I go shopping too.

206	PC	Next, do the laundry.
207	PC	That is: to wash the clothes is do the laundry.
208	Al	I do it.
209	PC	Yes you do?
210	PC	I do the laundry too.

Posiblemente estas cláusulas estén motivadas por la idea de que, para empatizar con los estudiantes, es conveniente incluirse en el mismo grupo de personas que tienen responsabilidades sobre las tareas domésticas. De ese modo, el PC agrega que él también hace las tareas sobre las que les pregunta a los estudiantes. No obstante, la realización de esa actitud empática se da a través de cláusulas tan sencillas que están más cerca de una fórmula que de una expresión genuina de subjetividad. Estas cláusulas le permiten hablar al PC, ya que no usa el diálogo para promover la expresión oral de sus estudiantes. Volvemos a encontrarnos con un repertorio extremadamente limitado que, por estar a cargo del docente, no ofrece la oportunidad de que los alumnos escuchen otras formas de empatizar. Tampoco se trabaja sobre esta actitud de pertenencia al grupo de los

que realizan tareas domésticas para generar oportunidades de desarrollo de la oralidad al continuar la línea de diálogo.

Como lo expresa el PC, el objetivo de la clase es aprender a usar ciertas estructuras gramaticales y algunas piezas léxicas. No se ofrecen textos y, por lo tanto, las cláusulas y el vocabulario que se aspira a enseñar carecen de contexto. En ese sentido, la propuesta de clase no involucra ni parece motivar a los alumnos y, naturalmente, los jóvenes alumnos no logran interesarse. Hay algunos alumnos que saben *estudiantar*[86] (De Camilloni et al., 2007) y, pese a la falta de motivación, no molestan e intentan participar. No obstante, la mayor parte de los alumnos se distrae, participa poco, conversa y a menudo molesta el desarrollo de la clase hasta el punto de que el PC debe interrumpir la tarea varias veces para llamarles la atención. Estas consideraciones ayudan a comprender que, desde la preparación de la propuesta, las oportunidades que se planifica otorgar a los estudiantes son escasas y limitadas.

Las estructuras gramaticales que se espera enseñar consisten en el uso del presente simple, en particular la formulación de respuestas positivas y negativas cortas y largas. Se insiste en el uso del auxiliar en cláusulas declarativas negativas e interrogativas. En cuanto al vocabulario, la clase se enfoca en distintas tareas referidas al cuidado y la higiene del hogar. Este objetivo es expresado someramente por el PC al comienzo de la clase, como lo muestra el primer intercambio de presentación de la tarea:

1	PC	Okay students, today we are going to work with…
2	PC	Review a topic we worked with Malena [PR] that is the present simple, but with a different...
3	PC	The same topic: "my home, my city", but a different vocabulary.
4	PC	This vocabulary is about the household chores.

Para el análisis de los 6 intercambios seleccionados se propone ordenarlos en dos grupos. En el primer grupo se ubican los tres primeros intercambios, 9, 11 y 17, que son más escuetos y están más ceñidos al patrón prefijado que ofrece el PC. El intercambio 17 presenta el esquema más básico y breve de este diálogo preformado. Los intercambios anteriores, el 9 y el 11, agregan a la estructura mínima del intercambio 17 algunos movimientos a cargo del PC que no dan lugar a intervenciones ni requieren respuestas: se ofrece una información como un dado y se pasa a otros Focos y Soluciones. En el segundo grupo, se ubican los intercambios 20, 22 y 23. En estos tres intercambios, si bien el PC mantiene control permanente del diálogo de clase dentro de los

[86] De Camilloni et al. (2007) manejan el término *estudiantar*, que atribuyen a Fenstermacher (1989) y refiere al conjunto de actividades que los estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido (tratar con los profesores, resolver las tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etcétera).

objetivos planteados, el diálogo se expande por iniciativa de los alumnos, mayormente recurriendo a la L1 y sin que se presenten ayudas docentes para realizar esos significados oralmente en L2 (ver análisis lexicogramatical en Apéndice 6.2.1).

El primer grupo de fragmentos seleccionados comienza con el intercambio 9, primero de esta tarea de clase, que se inicia presentando la primera labor doméstica a través de un ensamble de los tres modos semióticos: visual, verbal escrito y verbal oral.

62	PC	So, the first one is “water the flowers” or “water the plants.”
63	PC	Do you water the plants at home?
64	PC	Do you, Camila? (Camila nods).
65	PC	Camila waters the plants.
66	PC	*(another student raises her hand).* You do?
67	Al	Cómo se dice "no"?
68	PC	The idea is that you say the complete sentence.
69	PC	I water the plants.
70	PC	I water the flowers.
71	PC	Ok. *(interrupción por problemas de actitud)*

Al momento de mostrar la primera diapositiva, el PC dice: *So, the first one is “water the flowers” or “water the plants”* (movimiento 62). El movimiento consiste en una cláusula declarativa identificativa de tres elementos: Identificado, Proceso e Identificador. El Identificador es realizado por dos cláusulas no finitas que consisten en un Proceso Material realizado por el mismo verbo en infinitivo y una Meta diferente: *“water the flowers” or “water the plants”*. La forma infinitiva del Proceso Material tiene en este caso una función nominal, pues es el nombre de la acción: “regar las flores” o “regar las plantas” y debido a esto están entrecomilladas. Esas dos cláusulas nominales están coordinadas por la conjunción disyuntiva *or,* pues si bien el centro de atención es la acción, es decir, el regar, es necesario aprender a nombrar qué se puede regar para completar el sentido. Al estudiar los ensambles, veremos que el rol del modo visual se limita a ser un “apoyo” para que los alumnos comprendan lo que les dice el PC.

Las cláusulas no finitas con Meta constituyen la estructura lexicogramatical en la que se nombran las tareas domésticas, uno de los dos centros de esta tarea pedagógica. Ese patrón se repite en todos los intercambios. Igualmente, la importancia del ensamble multimodal que se detalla más adelante muestra que esta estructura de cláusula Material no finita más Meta (o Alcance) constituye la leyenda escrita debajo de la figura en cada diapositiva. Otro patrón fijo que inaugura este primer movimiento es la idéntica iniciación de todos los intercambios que componen esta tarea: se nombra la tarea transduciéndola de la imagen. La singularidad de esta cláusula es que se trata de una declarativa completa, sin elementos elididos, a diferencia de varias de las cláusulas de apertura de los siguientes intercambios.

El segundo movimiento (63) es realizado por una pregunta polar en la que se les solicita a los alumnos que respondan si realizan esa actividad en casa o no: *Do you water the plants at home?* Como fue señalado anteriormente, las preguntas polares esperan respuestas breves, a menudo de una sola palabra (por ejemplo, un adverbio negativo o positivo), ya que los significados elididos se recuperan discursivamente. De ese modo, se limitan al máximo las oportunidades de desarrollo del inglés oral.

Este segundo movimiento se suma al patrón de inicio de los intercambios: primero se presenta la actividad y luego se pregunta a los estudiantes si realizan esa actividad en sus hogares. La repetición de las estructuras y de su combinación en los dos primeros movimientos señala la tónica de significados muy limitados que caracteriza a toda la actividad. Esta limitación se ve incrementada por la brevedad y la sencillez de los movimientos de toda la clase, que están realizados mayormente por cláusulas simples (*Next is clean the toilet; I don't clean the toilet).* Son escasos los ejemplos de complejos clausulares en L2 (*The complete sentence is: "I don't" -it' is the negative form- clean the toilet;* movimiento 87), mientras que hay varios ejemplos en los pasajes que se realizan en L1 (*Poner la ropa en el lavarropas?; Si fuera "wash", lo hacemos nosotros; Una mopa es eso que tiene un balde, lo enjuagás*).

Tampoco colabora con las oportunidades de desarrollo de la oralidad el hecho de que no hay conexión entre esta tarea de clase y actividades anteriores o posteriores, pues los estudiantes tienen poco para decir si se les pregunta, fuera de todo contexto, si riegan las plantas en su casa. Tal vez por eso, en el movimiento 64 el PC repite la pregunta del movimiento 63 pero dirigida específicamente a una alumna que ha aprendido a "estudiantar": *Do you, Camila?* Camila solo necesita asentir para responder, lo que deja más claro aún que la propuesta cierra las oportunidades de que los estudiantes usen el inglés oral.

Luego el profesor reporta al grupo: *Camila waters the plants.* (movimiento 65), en una cláusula declarativa simple y completa de Proceso Material, con Actor y Meta que actúa como modelo del tipo de cláusula que el PC espera de los alumnos y de allí retoma, de forma breve, la pregunta que había realizado en el movimiento 63: *You do?* En este caso la entonación ascendente y el contexto indican que se trata de una cláusula interrogativa con estructura gramatical declarativa. Esta realización de cláusulas interrogativas, común en algunas variedades de inglés oral[87], es bastante frecuente en hispanohablantes de inglés, pues la inversión que requiere el inglés formal no ocurre

[87] Cuando la cláusula es afirmativa y el sujeto es 'tú', una cláusula interrogativa sí/no puede presumir el elemento de Modo y en esos casos puede ser estructuralmente el mismo que una cláusula imperativa:

[You] Believe me!

en español. Sin embargo, no es tan coherente en una clase en la que el docente plantea la repetición de estructuras gramaticales a nivel de la cláusula como aprendizaje clave.

El movimiento 67 consiste en una pregunta con la cual un alumno responde al PC. Podría considerarse que se trata de un movimiento de *seguimiento*, si entendemos que se manifiesta un interés representacional, esto es, realmente aprender cómo estructurar la polaridad negativa para poder responder la pregunta del PC. Sin embargo, este alumno no recibe respuesta concreta a su solicitud. Como respuesta, el PC explicita que, ante sus preguntas, espera que los alumnos contesten con una cláusula completa. Procede luego a modelar esa respuesta esperada con dos cláusulas Materiales simples y completas: *I water the plants* (69) y *I water the flowers* (70). Estas indicaciones sobre el tipo de participación que se espera evidencian nuevamente las pocas oportunidades de desarrollo oral que se generan en esta clase, pues las cláusulas completas son sólo esas dos para este intercambio. En conclusión, la combinación de preguntas polares con respuestas únicas puede dar lugar a participaciones mecánicas y repetitivas, pero que no producen oportunidades de aprendizaje del inglés oral.

El siguiente intercambio seleccionado para este fragmento se centra en la tarea doméstica "limpiar el inodoro". Luego de una introducción paralela a la que inició el intercambio 9, se nombra la tarea al tiempo que ese presenta la diapositiva con su correspondiente leyenda. El PC recurre a una cláusula declarativa simple cuyo Identificador es la cláusula no finita que nombra la acción por medio de un infinitivo: *Next is "clean the toilet"* (movimiento 81). En este intercambio se agrega un intento de definición de qué es un inodoro, que termina refiriendo a la imagen: *The toilet specifically is this object that we have in the bathroom*. Si bien esta es una cláusula declarativa simple de Proceso Relacional identificativo, es una de las pocas realizaciones complejas a nivel del grupo nominal que realiza el Identificador. Sin embargo, estas verbalizaciones son invisibles en la clase, donde se vuelve a constatar que el objetivo primordial de la clase -y de los ensambles multimodales- es la comprensión. El tercer movimiento es la pregunta polar pautada en el patrón de estos intercambios: *Do you clean the toilet?* (movimiento 83). Frente al previsible No que responde un alumno, el profesor vuelve a concentrarse en las estructuras gramaticales, en este caso del presente simple en forma negativa:

85	PC	"No, I don't."
86	PC	"I don't clean the toilet."
87	PC	The complete sentence is: "I don't" -it' is the negative form- "clean the toilet." (*el PC escribe en la pizarra)*
88	PC	Or "clean the kitchen" or whatever.
89	PC	This is the negative form.

[Do you] Believe me? (Martin, Mathiessen y Painter, 2010)

Cuando el PC dice *No, I don't* (movimiento 85), no quiere decir que él no lava el inodoro, sino que *No, I don't* es el modelo de la forma correcta de responder la pregunta *Do you clean the toilet?* A continuación, el PC ofrece la respuesta larga: *I don't clean the toilet* (movimiento 86) y en el movimiento 87 explicita que esta es la forma de expresar una cláusula completa en forma negativa*: The complete sentence is: "I don't" -it' is the negative form- "clean the toilet."* Esta focalización en las formas se subraya en el movimiento siguiente (88): *Or "clean the kitchen" or whatever*, en donde queda claro que no importa de qué se esté hablando, pues lo que se está estudiando es la forma negativa del presente simple en relación con tareas domésticas. En los 9 movimientos de este intercambio solo uno está a cargo de un estudiante y es el *No* (movimiento 84). En ninguna de las explicaciones o ejemplos se da lugar a que los alumnos participen: solo se les ofrecen estos comentarios con la idea de promover la comprensión.

El intercambio 17 es el que se limita al patrón fijo de forma más breve. Consta de cinco movimientos prototípicos:

167	PC	Next, go shopping.
168	PC	Do you go shopping?
169	Al	Yes.
170	PC	Good.
171	PC	I go shopping too.

Esta estructura básica ofrece oportunidades muy limitadas de desarrollo de la oralidad, pues el único momento en que se abre el diálogo a los estudiantes es con la pregunta polar (168), que como se detalló anteriormente, se caracteriza por requerir respuestas verbalmente tan limitadas que incluso puede responderse con gestos o acciones. También se constata en este intercambio la información personal que brinda PC sobre sus hábitos con respecto a esta tarea del hogar: *I go shopping too*. (171) Esta cláusula declarativa de Proceso Material, Actor y Alcance, a la que se suma el adjunto modal, tampoco abre oportunidades de respuesta, pues solo constata un hecho de forma concluyente: es una cláusula monoglósica que no invita a opinar o a repreguntar, como podría haber sucedido si se hubiera modalizado, se hubiera agregado algún elemento actitudinal que incitara a saber más o a estar en desacuerdo o si se hubieran ofrecido comentarios relacionados.

El segundo grupo comienza por el intercambio 20 (22 movimientos), que se abre con una cláusula no finita: *Next, do the laundry* (206). Podría pensarse esta cláusula como una cláusula declarativa que elide el Sujeto y el Finito, aunque parece poco probable recuperar la cláusula completa desde el comienzo del movimiento anterior. Sería más razonable pensar que los estudiantes, que conocen bien el tipo de diálogo usual en clase y, por lo tanto, podrían completar los elementos elididos.

Estas especulaciones apuntan a intentar comprender la opción del PC de comenzar un intercambio con una cláusula no finita, que cierra de plano las oportunidades de que los alumnos respondan, reaccionen u opinen. En términos de Martin (1992) las cláusulas no finitas presentan el significado como no negociable, pues aparece nominalizado y, de esta forma, se lo saca del ámbito de interactos potenciales y se incluye en el ámbito de las cosas. (p. 42) Tal vez por estos motivos el PC agrega un intento de definición del significado de "do the laundry": *That is to wash the clothes is do the laundry* [88] (207). Se trata de una cláusula de Proceso Relacional Identificativo cuyo Identificador es otra cláusula identificativa que define el Identificado, realizado por una cláusula de infinitivo que transforma una acción en cosa (*to wash the clothes*), al igual que el Identificador (*to do the laundry*). Si bien esta cláusula no abre espacios de participación de por sí, una estudiante que sabe qué se espera de ella ofrece la Solución antes de que el PC realice la pregunta esperada: *I do it* (208). La anticipación de la alumna, que ofrece la Solución sin que se haya producido el movimiento de Foco (la pregunta del docente) es un indicio significativo del control y la rigidez de los patrones conversacionales de esta propuesta pedagógica. La intervención oral de esta estudiante cierra la posibilidad de que otros alumnos participen y por eso el PC responde a la estudiante en dos movimientos: primero el Seguimiento de la Solución ofrecida por la estudiante: *Yes, you do?* (209), en el que nuevamente la entonación y el contexto indican que se trata de una cláusula interrogativa, aunque la estructura formal es marca de cláusulas declarativas.

206	Preparación	PC	Next, do the laundry.
207	Preparación	PC	That is to wash the clothes is do the laundry.
208	Solución	Al	I do it.
209	Seguimiento	PC	Yes, you do?
210	Respuesta Seguimiento	PC	I do the laundry too.

Esta pregunta actúa más que nada como coletilla interrogativa (*question tag*) ya que no queda a la espera de una respuesta de la estudiante, sino que se continúa con una Respuesta al Seguimiento a cargo del propio PC: *I do the laundry too.* (210) Al igual que la cláusula 171 (página 21), esta cláusula declarativa y monoglósica de Proceso Material, Actor y Alcance más Adjunto modal cierra la posibilidad de participación de los alumnos. Tampoco funciona como invitación al desarrollo de la oralidad la posible empatía que pudiera buscarse con este comentario (páginas 16).

[88] Al transliterar este movimiento se me presentó un problema de puntuación, pues la cláusula tiene la característica de la oralidad llamada "falso comienzo". En ese caso un comienzo es "That is" como explicación u ofrecimiento de un sinónimo para que se entienda el significado, y el segundo comienzo sería "To wash the clothes is do the laundry". No obstante, la entonación y las pausas no son compatibles con esta interpretación. La dimensión fonética del análisis del diálogo, poco presente en este trabajo, señala una dirección relevante de desarrollo posible de investigaciones de este tipo (Martin, 1992).

De ese modo, el PC retoma la palabra y reinicia el intercambio con una pregunta polar dirigida a una alumna en particular que realiza el Foco (211):

211	Foco	PC	Do you do the laundry, María?
212	Seguimiento	Al	Poner la ropa en el lavarropas?
213	Respuesta Seguimiento	PC	Yes.
214	Solución	María	Yes.

El movimiento 212 es un Seguimiento en el que la alumna en cuestión interrumpe el diálogo iniciado por el PC para verificar el significado de la pregunta en L1. Esta necesidad de verificar qué se le pregunta le da una nueva dimensión a las oportunidades de desarrollo de la oralidad que ofrecen estos ensambles multimodales, puesto que evidencia que hay alumnos que ni siquiera comprenden lo que se dice. Cuando el PC reafirma lo que la alumna pregunta, ella puede responder la pregunta inicial. En esta clase Seguimientos de los alumnos en los que traducen lo que entienden para que lo confirme el PC ocurren en varias oportunidades.

En el movimiento 215 se inicia un nuevo Seguimiento en L1, esta vez sobre el significado del sustantivo *laundry*. También en este caso se trata de una serie de movimientos de Seguimiento y Respuesta al Seguimiento pues se trata de iniciativas de los estudiantes que solicitan se les aclaren significados en inglés. Esta serie de intercambios no se concentra en la coconstrucción de significados en inglés de modo de desarrollar los recursos de oralidad de los alumnos, sino que se trata de cómo se traducen algunos términos y qué diferencias de significado se encuentran entre, por ejemplo, *laundry* como lavandería y *do the laundry* como tarea de poner la ropa en el lavarropas y colgarla para que se seque (o ponerla en el secarropa, en el dibujo, cosa que nunca se menciona). La Respuesta al Seguimiento del PC es un complejo de cuatro movimientos en los que cambia el código (*code-switching*) entre la L1 y la L2, siempre apuntando a la comprensión de los significados y no a la construcción oral en inglés de los estudiantes. A través de dos cláusulas declarativas en L1 (217, 218), breves y simples, el PC ofrece respuestas cerradas que dan por aclaradas las dudas.

En el movimiento 220 se inicia otra mini secuencia de Seguimiento y Respuesta de seguimiento que proviene de otro estudiante, también en L1. El alumno formula una pregunta polar de Proceso Identificativo, en la cual el Identificador es realizado por un complejo paratáctico disyuntivo de cláusulas no finitas que funcionan como cosas. El PC toma literalmente una de las opciones de la disyunción para responder (221), y luego elabora la diferencia entre *do the laundry* y *wash the clothes* en L1o cambiando el código en un mismo movimiento (223, 224, 225):

215	Seguimiento	Al	Profe, ¿pero "laundry" no era lavandería, así como un sitio solo para lavar la ropa?

216	Respuesta Seguimiento	PC	Laundry?
217		PC	Sí. Yo lo conozco como lavandería.
218	Respuesta Seguimiento	PC	Pero "do the laundry", la expresión, también es “lavar la ropa”.
219		PC	Wash the clothes.
220	Seguimiento	Al	Pero profe, ¿es poner a lavar la ropa o llevar la ropa a la lavandería?
221	Respuesta Seguimiento	PC	Poner a lavar la ropa en el lavarropas.
222		PC	Yo antes lo hacía a mano cuando no había lavarropas.
223		PC	Eso sería "wash the clothes".
224	Elaboración	PC	"Do the laundry" es porque lo hace la máquina.
225		PC	Si fuera "wash", lo hacemos nosotros.
226		PC	Pero en este caso lo hace la máquina.
227	Evaluación	PC	Ok.

En conclusión, el intercambio 20 extiende la estructura básica en tres momentos y muestra un uso bastante prolongado de L1 que apuntan a aclarar significados en inglés. Si bien el uso de la L1 en la clase de ILE no está dentro de los objetivos de este trabajo, es inevitable reconocer su rol e importancia en el diálogo de clase. En todo el intercambio y ante todas las preguntas y respuestas, el PC está en control de la conversación, especialmente a través de cláusulas declarativas que cierran opiniones y dudas. Es evidente que las oportunidades de que los alumnos tengan la palabra en L2 en este intercambio son mínimas y no están entre los objetivos de la tarea propuesta.

El siguiente intercambio del segundo grupo es el 22, que consta de 9 movimientos. Sobre la estructura básica del diálogo, que se mantiene, el PC agrega varios comentarios. Varios alumnos responden en una oportunidad, si bien, lamentablemente, lo hacen simultáneamente y es imposible comprender lo que dicen:

256	PC	The next household chore is mop the floor or sweep the floor.
257	PC	Mop is an expression that we use in Spanish that is "a mopa".
258	PC	So you mop with a mop.
259	PC	So mop the floor is what the girl is doing.
260	PC	Do you mop the floor?
261	Al	Yes. *(se escuchan comentarios que no se entienden)*
262	PC	¿No tienen mopa?
263	PC	Una mopa es eso que tiene un balde, lo enjuagás
264	Al	Sí, tiene un balde… *(interrupción: batería baja de la computadora)*

El movimiento introductorio es similar al de los intercambios 9 y 11, pues se trata de una cláusula declarativa de Proceso Identificativo completa, y no de una cláusula no finita, como sucede en los movimientos 17 y 20. Asimismo, se repite el Identificador realizado por dos cláusulas no finitas que nombran la acción como cosa. Estas cláusulas se encuentran unidas paratácticamente por la conjunción disyuntiva *or*. Por otra parte, el Identificado muestra una realización por un grupo

nominal más complejo que la mayoría de los encontrados: *the next household chore* es un grupo nominal cuyo Núcleo (*chore*) está premodificado por un Deíctico (*the*), un Descriptor (*next*) y un Clasificador (*household*). Sin embargo, estos elementos lingüísticos no son ofrecidos para la verbalización por parte de los alumnos. El PC sigue monopolizando la palabra, explicando qué es una mopa y cambiando el código dentro del movimiento 257 para ofrecer la palabra en español. En este movimiento se vuelve a encontrar un Identificador realizado por un grupo nominal extendido cuyo Núcleo está posmodificado por dos cláusulas de relativo.

Estos posibles indicadores de que la comprensión de los estudiantes se está incrementando, no tiene correlato con sus oportunidades de desarrollo del inglés oral pues el PC sigue en control del diálogo y avanza en la explicación de qué significa *mop the floor* con una cláusula tal vez confusa para los estudiantes que no hayan podido seguir sus explicaciones: *So, you mop with a mop* (258). Así, a modo de conclusión de estos movimientos explicativos, recurre a la relación uno – uno entre modo verbal oral, verbal escrito y modo visual: *So, "mop the floor" is what the girl is doing* (250). No importa cuán interesante sea la variedad de realizaciones a las que recurre el PC para que los alumnos comprendan el significado de *mop the floor* y *sweep the floor*, la comprensión última está dada por la imagen. De esta manera, se observa nuevamente que los modos semióticos se suceden y el significado es independiente de ellos, esto es, se agrega ahora la L1, pero la concepción de lengua es la misma que ya fue apuntada: etiquetado transparente y unívoco de una realidad subyacente independiente de los modos semióticos.

A partir de la indicación de la imagen como fuente última de la comprensión, el PC parece haber dado la tarea de comprensión por concluida y ofrece, una vez más, una pregunta polar, del mismo tipo de las usadas en todos los intercambios: *Do you mop the floor?* (260). Una estudiante responde afirmativamente y se escuchan otras voces superpuestas usando L1 que tal vez se refieran a que no tienen mopa en su casa o a que no saben qué es una mopa, porque el PC continúa la conversación con dos movimientos de Seguimiento en L1: la interrogativa polar *¿No tienen mopa?* (262) y su intento de definición de qué es una mopa: *Una mopa es eso que tiene un balde, lo enjuagás…* (263). Tampoco se encuentran formulaciones que se proyecten como una oportunidad de desarrollo del inglés oral de los alumnos, y el intercambio concluye con un alumno que retoma lo dicho por el profesor en L1, sugiriendo que él si sabe qué es una mopa: *Sí, tiene un balde…* (264). Inmediatamente, el PC pasa al intercambio siguiente, desarticulando toda posibilidad de que los alumnos participen.

El tercer y último intercambio de este tercer grupo es el 23, con 17 movimientos. Lo que sucede aquí ratifica una forma de interactuar, de pensar el aprendizaje y la lengua, que no genera

oportunidades de participación en L2 de los estudiantes ni trabaja para lograrlo. Asimismo, se verifican algunos movimientos de Seguimiento que tampoco son aprovechados para generar oralidad en L2 de los estudiantes.

El intercambio comienza como todos los demás, pero continúa con la única cláusula compleja de toda la clase. Se trata de una cláusula verbal con su Proyección, que permite a su vez que en el movimiento siguiente el PC sustituya el Proceso Material de la proyección por el verbo do. Una estudiante responde con el adverbio afirmativo y otra traduce el significado de la pregunta a la L1 para verificar que comprende. (269)

265	PC	Next activity is make the bed.
266	PC	I think all of you make the bed.
267	PC	Do you?
268	Al	Yes.
269	Al	¿Tender la cama?
270	PC	Yes. Don't say it in Spanish, María.
271	PC	You have the picture there.
272	Al	Yes I do.
273	PC	So, do you all make your beds?
274	Al	No, I don't.
275	PC	Oh! No, you don't?
276	PC	Who makes your bed?
277	Al	Nobody.
278	PC	Nobody?
279	PC	How can that be possible?
280	Al	Yo a veces me acuesto, pongo una colchita y ta.
281	PC	Don't say that!!

En cuanto a los conceptos de lengua y de aprendizaje que emergen en estos intercambios, hay una secuencia de tres movimientos de Seguimiento y Respuesta al Seguimiento que vuelve a plantear el rol del modo visual como vehículo de la comprensión. En el movimiento 269, una alumna intenta verificar que comprende recurriendo a la L1: *¿Tender la cama?* El profesor censura el uso de la L1 (270) y le ofrece, en cambio, la imagen para poder entender. Esto confirma la función asignada al ensamble multimodal como apoyo de la comprensión de la L2, por una parte, y el interés único de que los alumnos vayan escuchando cómo se dicen algunas tareas domésticas en inglés, respondan una pregunta polar y pasen a otro ciclo similar.

Un elemento diferente en este intercambio es que el PC intenta agregar un elemento interpersonal, con un cierto toque de buen humor, a la suposición de que todos los alumnos se tienden la cama. El comentario comienza en la cláusula mental del movimiento 266, *I think all of you make the bed*, se retoma en 273: *So, do you all make your beds?* Esto lleva a un alumno a confesar, en una correcta cláusula negativa breve en L2: *No, I don't.*, a lo que el PC muestra sorpresa; repite las palabras del alumno con entonación interrogativa y procede luego a realizar la única pregunta

elemental de toda la clase: *Who makes your bed?* Esta es una oportunidad de otros desarrollos orales: el alumno responde *Nobody* (277) y el PC reitera el recurso de repetición del mismo adverbio negativo con entonación ascendente: *Nobody?* (278) y exclama, más que pregunta: *How can that be possible?* (279), tal vez con un leve tono de regaño que implica una opinión del PC. El alumno responde en L1, también con cierto toque de humor: *Yo a veces me acuesto, pongo una colchita y ta* (280). El PC cierra el intercambio con una censura más explícita, siempre con simpatía, y pasa al intercambio siguiente, sobre otra actividad.

En síntesis, en esta clase no se generan oportunidades de desarrollo de la oralidad a través de preguntas polares con idéntica estructura (10 ocurrencias: movimientos 63, 64, 83, 168, 209, 211, 260, 267, 273, 275) ni con explicitaciones (68, 85 a 89, 257 a 259) o definiciones (82, 207, 257) que se toman como cierres concluyentes de lo que se está hablando, sin ofrecer siquiera un tiempo de espera. Tampoco favorece el desarrollo de la oralidad el hecho de que, cuando se explicita algún aspecto de la lengua se hace de forma rápida y a modo de información, sin transformar esa información en recurso lingüístico. Por último, el hecho de que el intercambio más largo, donde los alumnos participan más, transcurre en L1 sin que esto se potencie como base de uso de la L2, no favorece el uso del inglés oral.

En cuanto al uso de la lengua del PC, abundan las cláusulas simples, preponderantemente Relacionales identificativas y Materiales, que no se ofrecen como modelos a imitar sino como información a recibir. A menudo hay cierta elaboración en los grupos nominales que realizan el Identificado y el Identificador, sobre todo cuando se nombran acciones por medio del infinitivo más un grupo nominal que a veces es la Meta del Proceso Material y en otras oportunidades el Alcance, pero no se transforman en base de coconstrucción de la oralidad.

6.2.3 Análisis del modo verbal escrito en la pizarra

Durante estos seis intercambios el PC usa la pizarra solo en una oportunidad. Mientras se proyecta la diapositiva de la *Figura 6.14* con imagen y leyenda y al mismo tiempo que dice: *The complete sentence is: "I don't" -it' is the negative form- clean the toilet,* el PC escribe *I don't clean the toilet.* Se trata de una cláusula declarativa de polaridad negativa. Es un Proceso Material con Actor y Meta que realizan la labor doméstica que se está enseñando a decir en inglés. Asimismo, esta cláusula se enfoca en el otro contenido que era objetivo de esta tarea pedagógica: el uso del presente simple, en este caso en forma negativa. Como sucede con otros recursos disponibles y generados en la clase, esta cláusula en la pizarra no se pone al servicio de la producción oral de los estudiantes, sino de su comprensión.

Las funciones pedagógicas, la estructura de los intercambios y las realizaciones lexicogramaticales de esta segunda parte del caso Córdoba muestran los mismos patrones recurrentes que se vieron en la primera parte, por lo que no hay comentarios sustanciales que agregar.

6.2.4 Análisis de los ensambles multimodales

Al igual que en la clase 1 con PR, en esta el ensamble multimodal marca el paso y el rumbo de la clase: una diapositiva de imagen y texto acompañada por una conversación relacionada. Hemos visto en este caso Córdoba que el modo visual es usado para que los alumnos comprendan de qué se habla y no para desarrollar la lengua oral. Las imágenes no se describen, no se comentan, ni se especula sobre ellas, a pesar de que construyen más significados ideacionales que las cláusulas no finitas que los acompañan e incluso que el diálogo que tiene lugar en relación con ellas. El modo verbal escrito reduce drásticamente los significados de la imagen y el modo verbal oral no atiende el potencial que ofrecen los significados instanciados en la imagen: no se habla sobre todo lo que muestra la imagen, no se revisa vocabulario que tal vez se haya aprendido en otras tareas ni se recupera en ningún momento. En consecuencia, los ensambles instanciados en esta clase son de **contracción**. La *Tabla 6.17* despliega el funcionamiento de estos ensambles multimodales según la noción de asignación *(commitment)*, esto es, cuánto significado se consigna en cada modo semiótico en el Proceso de instanciación (Hood, 2008). Se toma la primera diapositiva y las cláusulas destacadas del intercambio 9 para mostrar la reducción de los significados ideacionales que sucede al transducir descriptivamente el modo visual.Como puede apreciarse, no se toman opciones distintas del sistema verbal de TRANSITIVIDAD que se correspondan con las instanciaciones de significados representacionales en el modo visual. Esto sucede hasta tal extremo de que, para los ensambles ocurridos en este caso Córdoba, fue necesario ampliar las opciones más delicadas de las funciones pedagógicas Uso de L2 > Transducciones del modo visual -tanto de Ofrecer como de Solicitar-, para hacerle lugar a la función *Nombrar*, pues las que sucedieron en los casos anteriores (Describir, Interpretar) no captaban el trabajo semiótico realizado por estas transducciones.

Con respecto a los significados interactivos visuales y su ensamble con los significados interpersonales verbales se observa una presencia mínima (modo verbal oral) o una ausencia total (modo verbal escrito) en todos los modos semióticos. Vimos cómo la suma de la Focalización > Observa, la Distancia social > Impersonal, la Actitud > Objetiva y el Pathos > Involucramiento apreciativo dado por el dibujo minimalista generan una impersonalidad en los personajes representados que se condice con la extrema limitación de elementos valorativos en la conversación, donde no aparecen preguntas elementales, se usa poco la polaridad negativa y nada

la modalidad. Tampoco aparecen recursos valorativos, ya sea actitudinales, de compromiso o de gradación. El extremo de impersonalidad aparece en el modo verbal escrito, donde las cláusulas son no finitas. Estas cláusulas, como fue señalado, presentan el significado como no negociable, pues aparece nominalizado y de esta forma se lo saca del ámbito de interactos potenciales y se incluye en el ámbito de las cosas (Martin, 1992: 42).

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical					Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical	
IDEACIONALES	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad							
	Proceso: narrativo	Acción transaccional unidireccional: regar		***62. So,***		***The first one***	***is***	***"water the flowers" or "water the plants".***	***water***	**the flowers (plants)**
				Continuativo		Identificado	Proceso Relacional identificativo	Identificador	*Proceso Material*	Meta
	Interactuantes	Actor: la mujer; Meta: la planta								
	Circunstancias	De Medio: la regadera; de Lugar: una habitación, mueble		***63. Do***	***you***	***water***	***The plants***	***At home?***		
				Proceso-	Actor	- Material	Meta	Circunstancia lugar		
(INTERACTIVOS)	(INTERACTIVOS)									
	Focalización	observa	Sistemas de modo y modalidad	***62. So,***		***The first one***	***is***	***"water the flowers" or "water the plants".***	**Water**	**The flowers (plants)**
						Sujeto	Finito	Predicador y complementos	Predicador	Complemento
	Distancia social	Impersonal (larga distancia)								
				63. Do	***you***	***Water***	***The plants***	***At home?***		
	Actitud	Objetiva – orientada al conocimiento		Finito	Sujeto	Predicador	Complemento			
	Pathos	Involucramiento apreciativo (estilo minimalista)								
TEXTUALES	COMPOSICIÓN									
	Valor informacional	Polarizado: Dado - Nuevo	Sistema de tema	***62. So,***		***The first one***	***is***	***"water the flowers" or "water the plants".***	***Water the flowers (plants)***	
				Tema			Rema		Tema	
	Prominencia	Prominencia media		***63. do you***		***Water the plants at home?***				
				Tema		Rema				
	Enmarcación	Máxima conexión								

Tabla 6.17 – Análisis de ensambles multimodales según commitment

Todos estos elementos vuelven la atención sobre los conceptos de lengua y de aprendizaje que subyacen a esta propuesta de clase. El concepto de lengua que se evidencia en el diálogo de clase consiste en marcar una separación entre semiosis y realidad. La realidad nombrada se muestra como objetiva, ajena a toda construcción semiótica y esperando ser etiquetada por los distintos modos semióticos. En consecuencia, los significados interpersonales están entre muy reducidos y ausentes tanto en el dibujo como en el modo verbal. En cuanto al aprendizaje, lejos de ser un

aprender a significar, se trata de aprender estructuras y vocabulario en forma mecánica, controlada y repetitiva.

6.2.5 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones de la sección

Del análisis de los ensambles multimodales queda claro que la propuesta pedagógica del profesor de clase apunta sobre todo a la comprensión y no a la producción, menos aún si se entiende por producción construir significado en interacción con otros. Las oportunidades de desarrollo de la oralidad se minimizan a través de dos características básicas y recurrentes de los ensambles multimodales. La primera característica es que los significados construidos son eminentemente ideacionales, evitando lo interpersonal y en esa medida el involucramiento de los estudiantes. Los dibujos y los textos verbales orales son impersonales y distantes. Solo en una oportunidad (intercambio 23) un alumno que se maneja de forma bastante independiente con el idioma mantiene un diálogo muy breve con el PC, quien rápidamente responde, cierra el comentario y sigue adelante con su planificación. La segunda característica atañe a las realizaciones del modo verbal oral: las únicas solicitudes realizadas a los estudiantes se llevan a cabo por medio de preguntas polares, que reducen al máximo las posibilidades de respuesta. Asimismo, las cláusulas con las que el PC realiza su diálogo de clase son simples, breves, no modalizadas ni matizadas con adjuntos modales o especulaciones de ningún tipo. Este discurso monoglósico no expande en ningún momento el diálogo a la opinión o hacia una perspectiva distinta.

6.3 Conclusiones del caso Córdoba

Como se advirtió en la primera sección de este caso, las propuestas de clase del caso Córdoba siguen patrones rígidos y se basan en preguntas cerradas, a pesar de que los adolescentes que integran este grupo tienen muy diferentes recursos para comprender y hablar en inglés.

Los dos fragmentos de este caso muestran **ensambles multimodales de contracción**, que son aquellos en los que los significados instanciados en el modo semiótico visual se ven limitados en el modo verbal oral. En los dos fragmentos, el uso de la L2 por parte de los estudiantes se limita a la parte que les toca en la coconstrucción que les propone el PC de las respuestas esperadas por el plan de clase. Por eso se concluye que no se espera de los alumnos más desarrollo de la oralidad que esas respuestas únicas y previstas (respuestas cerradas). En ambos fragmentos, los momentos de mayor ruptura de los patrones preestablecidos suceden por iniciativa de los estudiantes que intervienen en L1. Si bien se vuelve a constatar la importancia de la L1 en la translengua que se da en las primeras etapas de aprendizaje de una L2, los recursos de la L1 -en este contexto en el

que todos los estudiantes son hispanoparlantes-, no es discutido en su potencial de generación de uso de la L2.

Ni en la clase con dupla docente ni en la de PC solo, se transforma el uso de la L1 en oportunidades de desarrollo de la L2, esto es, no se toman ni se devuelven al grupo. De esa forma, se mantienen las diferencias iniciales de manejo del inglés: hay alumnos que no entienden lo que se dice y otros ya saben todo lo que se enseña. Estas diferencias en los niveles de inglés de los estudiantes presentan un desafío permanente y significativo en las dos clases, aunque los docentes no lo aborden de ninguna forma. Otro aspecto común a ambas secciones del caso Córdoba es la inquietud de los alumnos, que podría estar relacionada -aunque no determinada por ella- con la propuesta de clase realizada.

En síntesis, el caso Córdoba sigue una propuesta pedagógica conductista y estructuralista. Podría afirmarse que los significados interpersonales están en cierto modo ausentes o desatendidos en dos dimensiones: no se generan participaciones espontáneas u opiniones ni se atienden las dificultades o las fortalezas individuales. Esto se ve tanto en las imágenes elegidas como en el diálogo propuesto, donde los significados ideacionales son los únicos atendidos. El plan de clase se sigue literalmente en las dos secciones y cuando alguna pregunta de los estudiantes se va de las líneas previstas en el diálogo, se responde rápidamente para volver a las pautas. Tal vez esto también pueda relacionarse con el poco involucramiento de los alumnos en la tarea: no están produciendo significados, sino que están completando actividades. Esta reducción al mínimo de los significados construidos en la interacción posiblemente se vincule con la inquietud que muestra este grupo.

Para concluir, el contraste entre los diálogos de este caso y las oscilaciones que se caracterizaron en el caso Salta ofrece una mejor comprensión lingüística de ambas propuestas pedagógicas. Mientras que las variaciones en la complejidad lingüística y conceptual del caso Salta atienden a lograr la comprensión de todos los alumnos y a desempaquetar los recursos lingüísticos para hacerlos accesibles a los estudiantes, la rigidez de los diálogos rediseñados del caso Córdoba no puede captar las dificultades ni los intereses de los estudiantes, ni se permite flexibilidades que se adecuen a los recursos lingüísticos de los alumnos.

7. Contracción de oportunidades de aprendizaje a través de ensambles multimodales: el caso Tucumán

7.0 Introducción general al caso Tucumán

En el séptimo capítulo se analiza la unidad curricular *Mi aspecto personal*, video grabada en un segundo año de enseñanza media técnica que fue denominada "caso Tucumán". Según los lineamientos del Programa Oficial de Segundo Año de Inglés del Consejo de Formación Técnico Profesional, Plan 2007, el profesor de clase (PC) se plantea como objetivos para esta unidad *trabajar con el alumno el vocabulario y las estructuras gramaticales con referencia a acciones en el futuro, vestimenta y descripción de esta*. Los indicadores de logro de este plan del curso expresan que se debe evaluar *que el alumno pueda comprender y responder acerca de acciones en el futuro y vestimenta*. Asimismo, en este programa se describen los contenidos temáticos, léxicos y gramaticales que se espera estudiar. El PC del caso Tucumán se propone un plan de trabajo para la unidad que sigue la propuesta institucional y que se llevó a cabo en 16 horas pedagógicas (8 clases de dos horas cada una), video grabadas para esta investigación (ver desarrollo de la unidad en la Tabla 1, Apéndice 7.1). Para el estudio detallado de este caso se seleccionaron dos fragmentos: uno con PR y PC y el otro solo con PC. En estos tramos elegidos se usan los tres modos semióticos de interés para este trabajo, de manera que el análisis contribuye a responder el objetivo general de investigación de comprender cómo los ensambles multimodales generan o no oportunidades de aprendizaje o desarrollo del inglés oral de los estudiantes. En el caso Tucumán el análisis demuestra que los ensambles multimodales son de **contracción** y que, en todos los casos, las oportunidades de aprendizaje de la oralidad son limitadas. Se vuelve sobre este punto en la subsecciones finales de cada tramo analizado y en las conclusiones de este capítulo.

El grupo del caso de educación media técnica Tucumán está compuesto por 17 estudiantes del segundo año de los seis que constituyen la etapa de educación media en Uruguay. La **escuela técnica** -denominación usual de las instituciones de enseñanza media técnica- se encuentra en una localidad pequeña cercana a Montevideo[89]. Los estudiantes de este segundo curso tienen entre 13 y 16 años. La escuela técnica se encuentra en una zona humilde y tiene un personal de dirección y de adscripción destacadamente colaborador y comprometido. Eso fue evidente, por ejemplo, en la preocupación demostrada por ofrecer a esta investigación las mejores condiciones de desempeño.

[89] Esta institución fue seleccionada debido a las pocas opciones existentes, en el año 2018, de centros de enseñanza media técnica en los que las clases de inglés integraran el PCI a sus cursos. Recordamos que el PCI en educación media no es obligatorio; su inclusión en los cursos de inglés es una decisión libre del profesor de clase.

El cuestionario de experiencia previa con la L2 indica que solo una estudiante tuvo un aprendizaje sostenido de inglés durante su escolaridad primaria. El resto de los alumnos tuvieron una clase semanal de inglés por videoconferencia durante dos o tres años. Con esta experiencia, todos esos estudiantes deberían poder identificar los sustantivos en inglés para denominar las prendas de ropa de uso más frecuente y el verbo específico para el uso de indumentaria o accesorios *(to wear*) e incluso poder describir una persona y su vestimenta. Sin embargo, esto no se verifica en el caso Tucumán. De hecho, en esta clase solo tiene una participación espontánea y constante Juana, la estudiante que tuvo clases presenciales de inglés durante todo su tránsito por educación primaria (desde Educación Inicial). Aunque el desempeño de los estudiantes en particular no se encuentra dentro de los objetivos de esta tesis, es necesario mencionar esta situación única de los cuatro casos, dado que los fragmentos estudiados consisten a menudo en una conversación entre los dos profesores y Juana.

La video grabación de este curso tuvo lugar en un único salón: la sala de reuniones de la escuela técnica, donde se encuentra el aparato de video conferencia[90]. La sala usada para estas clases tiene forma rectangular. Al centro de una de las paredes largas se ubica el aparato de video conferencias; a su izquierda hay una pizarra blanca y frente a ambos hay dos mesas de profesor que suelen cambiar de sitio. Para los alumnos hay sillas con su mesa adherida, las que el PC prefería poner en círculo para la clase. La forma del salón y la disposición de las sillas no permitieron que la clase se pudiera captar entera, ni frontalmente ni del fondo. La *Figura 7.1*, muestra la clase desde la cámara del fondo.

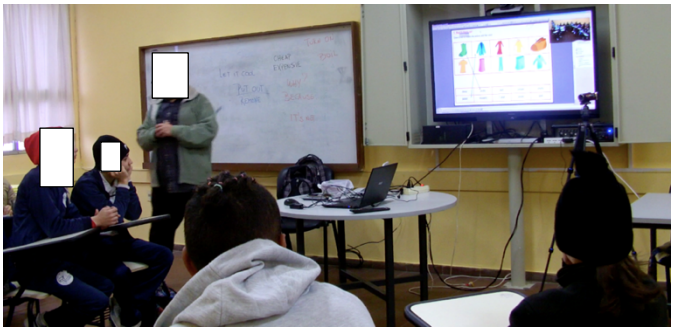


Figura 7.1 – Sala de clase desde la cámara del fondo: aparato de VC y pizarra

El PC permanece de pie, en general al frente de la sala, operando su computador y señalando las imágenes que se proyectan en la pantalla. En actividades grupales recorre toda la sala, monitoreando el trabajo de los estudiantes. Sobre el extremo izquierdo de la pantalla de VC se

[90] La dirección de la institución lo dispuso de esta forma para evitar los cambios de sala y porque el salón de clase de este grupo solo tenía un enchufe, lo que dificultaba el uso de la tecnología necesaria para el uso del PC y para la video grabación.

puede distinguir la cámara que video graba la clase de frente. La *Figura 7.2* muestra lo que capta la cámara instalada en el frente del salón.

Figura 7.2 – Alumnos vistos desde la cámara instalada al frente de la sala de clases

Puede observarse que el círculo de estudiantes tiene dos anillos, por lo que hay alumnos (a la izquierda de la toma de la cámara de frente) que nunca son captados por la cámara del frente.

De los dos fragmentos de clase que constituyen el caso Tucumán, el primero corresponde a una actividad de la primera clase a cargo del PC en la que se introducen o revisan las denominaciones en inglés de distintas prendas de vestir. De los 8 intercambios que constituyen esta actividad se analizan 5 en detalle. El segundo tramo se toma de la clase 4 a cargo de la dupla docente en el que se realiza una actividad en la que se aprenden las denominaciones en inglés correspondientes a distintos accesorios de la indumentaria. Se estudian allí 5 de los 7 intercambios que ocupan esta actividad.

7.1 Primera clase de la unidad curricular: estructura y paisaje semiótico caso Tucumán

La primera parte de la clase 1 de la unidad temática *Mi aspecto personal* (*My personal appearance*) se concentra en que los estudiantes aprendan o recuerden cómo se denominan en inglés las prendas de vestir de uso más frecuente. La *Tabla 7.2* muestra cómo se estructura esta clase que ocupa 70 minutos de video grabación y un total de 72 intercambios.

1	Intercambios 1 a 8	Identificación de distintos tipos de telas. Actividad de identificación basada en diapositivas con imágenes y sustantivos escritos.
2	Intercambios 9 a 20	Identificación de prendas de vestir basada en imágenes (actividad del British Council)
3	Intercambios 21 a 29	Revisión del vocabulario aprendido: juego colectivo en diapositivas en pantalla. Consiste en unir imagen – palabra (planificación del British Council)
4	Intercambios 30 a 40	Revisión del vocabulario aprendido: actividad individual que consiste en escribir la palabra debajo del dibujo de una prenda de vestir (fotocopia que ofrece el PC). Se acompaña la tarea con material bimodal ofrecido en pantalla en actividad previa.
5	Intercambios 61 al final	Actividad individual de dibujo y repaso del vocabulario trabajado en esta clase. Los alumnos reciben dos pequeñas descripciones: de una niña y la ropa que viste (*She is wearing a T-shirt and a purple skirt*.) y lo mismo de un varón. La fotocopia tiene un espacio para que los alumnos dibujen ambas figuras con las prendas descritas coloreadas (esta actividad abarca la media hora final de clase).

Tabla 7.2 - Estructura del desarrollo de la primera clase del caso Tucumán

Los cinco intercambios que se estudian en esta primera clase (21 al 26) corresponden a la tercera actividad de clase. Los ensambles multimodales que constituyen esta actividad están conformados por dibujos de diferentes prendas de vestir, el sustantivo correspondiente escrito en la pantalla y la conversación de clase. En este fragmento de clase no se usa la pizarra. La tarea consiste en que los alumnos unan las imágenes de las prendas con los sustantivos en L2 que las identifican.

7.1.1 Análisis del ensamble bimodal: modo semiótico visual y modo verbal escrito

En esta clase el modo visual aparece asociado al modo verbal escrito en la proyección de la pantalla. A lo largo de la actividad se ofrecen dos imágenes: una con las instrucciones de trabajo que se muestra muy brevemente durante el primer intercambio (*Figura 7.3*); la segunda, que se mantiene proyectada durante toda la actividad, muestra una tabla con los casilleros ocupados por dibujos de prendas de ropa en la mitad superior de la diapositiva y una tabla con los sustantivos en inglés para nombrar esas prendas en la mitad superior *(Figura 7.4*). Lo único que cambia en esta segunda imagen es que durante la tarea se agregan flechas que van conectando cada imagen visual con el sustantivo que la nombra a medida que se mencionan oralmente. Debido a las características de estas dos diapositivas, se analizan aquí como ensambles bimodales.

El ensamble bimodal de la primera diapositiva muestra, como modo verbal escrito, las instrucciones escritas de la tarea que comienza y el modo visual en el esquema que las acompaña. En la diapositiva (*Figura 7.3*) se observa una leyenda a modo de título: *Let's play a guessing game. A matching game*. Debajo del título se presenta el modo visual en la forma de un esquema sencillo que representa visualmente la instrucción: según el esquema, se trata de identificar correspondencias o similitudes entre dos elementos - rectángulos, corazones o emoticones- y hacerlas visibles por medio de una doble flecha que las una.

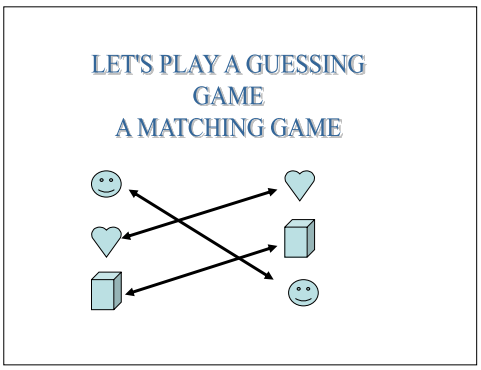


Figura 7.3 – Diapositiva para explicar el concepto de "matching"

Las figuras a unir se encuentran en columnas a la izquierda y derecha de la imagen y son las mismas pero en distinto orden. Lo que muestra el esquema es una simplificación de los

significados que los estudiantes necesitan entender para realizar la tarea. A esto se agrega que el modo verbal escrito ensamblado es poco claro.

En primer lugar, se escribe una orden del tipo invitación o sugerencia en una cláusula imperativa completa, seguida de un grupo nominal. El texto está en mayúsculas corridas (*LET'S PLAY A GUESSING GAME A MATCHING GAME)* y no se usan signos de puntuación, lo que hace difícil entender cómo se conecta la cláusula *Let's play a guessing game* con el grupo nominal *a matching game*. Tal vez el segundo grupo nominal podría ser una cláusula con Sujeto y Finito elididos, recuperados de la cláusula anterior, pero como instructivo parece confuso. Más confusa aún es la denominación de *guessing game* o *matching game* para una actividad de revisión y recuperación del vocabulario que se está estudiando.

La segunda diapositiva, que acompaña el resto de la actividad, corresponde a dibujos prototípicos (*Figura 7.4*) de prendas de vestir para que los estudiantes los pongan en correspondencia con el sustantivo en inglés que nombra a cada prenda. La hoja de trabajo pertenece al sitio de enseñanza de inglés del British Council denominada *Learn English Kids.* El uso de un material de un sitio dedicado a la enseñanza del inglés para niños con adolescentes puede en parte explicar los desajustes que se relevan en la primera diapositiva.

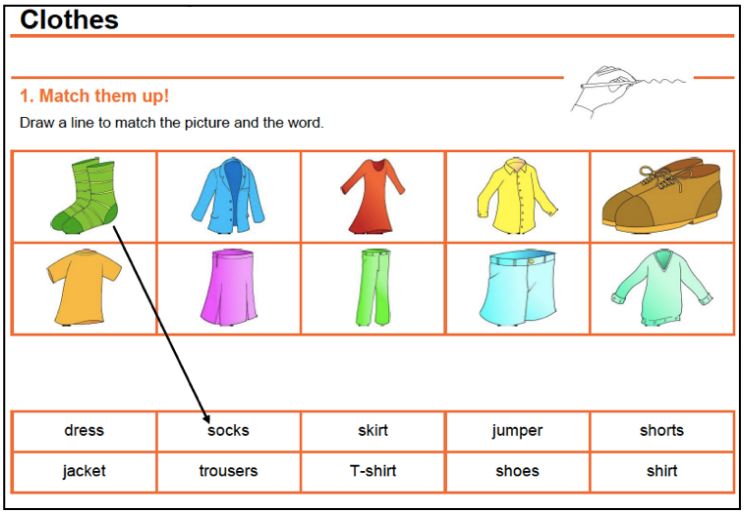


Figura 7.4 – Diapositiva proyectada durante la actividad 3

Las imágenes son dibujos minimalistas, que no incluyen la figura humana ni están insertos en ninguna actividad o circunstancia. Por esto mismo, el análisis de una sola de estas imágenes es suficiente para conocer y comprender las características de todas. Desde los significados representacionales, el dibujo de las medias (*Figura 7.5)* es una imagen conceptual analítica que permite identificar lo representado como lo haría la cláusula *Esto es un par de medias* en el modo verbal (Kress y van Leeuwen, 2021:83).

Figura 7.5 – Un par de medias

El dibujo minimalista de las medias de la *Figura 7.5* no tiene marcas de uso o de pertenencia. El color saturado colabora con esta presentación ficticia e impersonal o estandarizada de todas las prendas de vestir de la actividad proyectada. El dibujo instancia significados necesarios y suficientes para reconocer que se trata de un par de medias. El par de medias se ofrece a la observación de los espectadores sin construir otros significados interactivos ni composicionales, ya que el dibujo es el único en su espacio. Esto mismo puede decirse de cualquiera de las otras nueve imágenes que se despliegan en la pantalla durante esta actividad de unión de dibujos con sustantivos. La *Tabla 7.3* esquematiza los significados potenciales e instanciados del dibujo de la medias de la *Figura 7.5* y, por lo tanto, de cada uno de los dibujos:

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptuales	Analítico: Participante: Portador inanimado y Atributos Posesivos
Portador	Un par de medias
Atributos Posesivos	Verdes, cortas, con rayas amarillas, con puntero y talón verde liso
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa
Distancia Social	Impersonal
Actitud	Objetiva: orientada al conocimiento
Pathos	No corresponde
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	Polarizado
Prominencia	Mínima prominencia
Enmarcación	Máxima desconexión

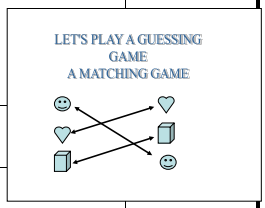
Tabla 7.3 – Significados potenciales e instanciados de "Un par de medias"

El grado de simplificación del dibujo hace que los significados interactivos y los composicionales no sean tenidos en cuenta en estas imágenes.

7.1.2 Modo semiótico verbal oral

El fragmento de clase analizado según la matriz de NEGOCIACIÓN pedagógica se presenta en la *Tabla 7.4*. El primer intercambio de este pasaje (21) se ensambla con la primera diapositiva. En este tramo del diálogo, el PC explica y da las instrucciones sobre la tarea a realizar. Los cuatro

intercambios siguientes (22 a 25) abarcan el comienzo y el desarrollo de buena parte de la tarea en forma oral y grupal. Concretamente, se lleva a cabo la resolución de las primeras cuatro correspondencias. Estos cinco intercambios seleccionados permiten describir el tipo de ensambles multimodales que se producen en esta clase y comprender cómo son las oportunidades de aprendizaje de la oralidad que se generan:

1 - Movimientos	2 - Fases de la actividad de aprendizaje: Int.	Fases	3 - Roles	4 - Participantes	5 - Modo oral (Diálogo de clase)	6 - Funciones pedagógicas: Lengua	Realización	7 - Modo visual	8 - Modo verbal escrito
138	21	Preparación	C1	PC	Ok, now we are going to play a matching game.		**Ofrecer** - A través L2 - Contenidos UC - instrucciones		
139		Foco	C1d	PC	Do you remember what a matching game is?		**Solicitar** - L2 - expandir - explicitar		
140		Foco	C1d =	PC	Matching?				
141		Foco	C1d =	PC	Do you remember what a matching game is?		**Solicitar** – L2 – reiterar - repetir		
142		Foco	C1d =	PC	When you have to match one group to another group. *(PC gesticula frente a la pantalla que proyecta la diapositiva, siguiendo con sus manos el trayecto de las flechas)*		Ofrecer - L2 - explicitar		
143		Foco	C1d =	PC	Matching game.	grupo nominal	Ofrecer L2 - reiterar - repetir		
144		Foco	C1d =	Pc	What is a matching game?		**Solicitar** - L2 - reiterar - repetir		
145		Solución	C2	Juana	Un juego				
146		Evaluación	C1	PC	Yes, it´s a game.		Ofrecer L2 - reiterar - repetir		
147		Foco	C1d =	PC	And what do you have to do?		**Solicitar** - L2 - reiterar - repetir		
148		Solución	C2	Juana	Tenés que unir una cosa con la otra...				
149		Evaluación	C1	PC	You have to join, very good! *(PC atiende brevemente funcionamiento de los dispositivos)*		Ofrecer L2 - reiterar - repetir		
150	22	Preparación	C1	PC	Ok. You have to match pictures with the words.		**Ofrecer** - A través L2 - Contenidos UC - instrucciones		
151		Foco	C1d	PC	What are these? *(PC señala el dibujo de las medias y sigue con su índice el recorrido de la flecha hasta la palabra "socks")*		Solicitar - Transducciones - nombrar		

152		Solución	C2	Juana	Medias				
153		Foco	C1d =	PC	Ok, how do we say it in English?		Solicitar - expandir - traducir		
154		Solución	C2	Al	Sock / Sock / Socket *(varios estudiantes responden a la misma vez)*				
155		Evaluación	C1	PC	No, not socket.				
156		Elaboración	C1	PC	This is a socket *(PC señala un enchufe en la pared)*		Ofrecer - retroalimentación		
157		Solución	C2	Al	Socks				
158		Elaboración	C1	PC	These are socks		Ofrecer - coconstruir		
159		Solución	C2	Als	Socks				
160		Evaluación	C1	PC	Very good!				
161	23	Foco	C1d	PC	Ok, what are these?		Solicitar - Transducciones - nombrar		
162		Foco	C1d =		Or what is this?				
163		Solución	C2	Juana	Jacket				
164		Evaluación		PC	A jacket, very good!				
165	24	Foco	C1d	PC	What is the next item?		Solicitar - Transducciones - nombrar		
166		Foco	C1d =		What do you think it is?				
167		Solución	C2	Juana	Dress				
168		Evaluación	C1	PC	Dress, excellent!				
169	25	Foco	C1d	PC	What about the following one?		Solicitar - Transducciones - nombrar		
170		Foco	C1d =		Is it a t-shirt?				
171		Solución	C2	Al	Shorts				
172		Evaluación	C1	PC	Shorts?				
173		Foco	C1d	PC	Is it a jumper?		Solicitar - Transducciones - nombrar		
174		Foco	C1d =	PC	What is it? *(PC se detiene para agrandar la imagen)*				
175		Solución	C2	Al C	Una camisa es				
176		Evaluación		PC	Yes.				
177		Foco	C1	PC	How do you say that in English?		Solicitar - expandir - traducir		
178		Solución	C2	Al	Skirt				
179		Foco	C1d	PC	How do we say it? *(el PC no escucha la respuesta)*		Solicitar - expandir - traducir		
180		Foco	C1d =	PC	Skirt? Skirt or…?		Solicitar - Transducciones - nombrar		
181		Solución	C2	AL	Shirt				
182		Evaluación	C1	PC	Shirt, very good!				

183		Elaboración	C1	PC	Not skirt, shirt *(PC soluciona problemas tecnológicos)*		Ofrecer L2 – retierar - repetir		

Tabla 7.4 – Tabla de NEGOCIACIÓN pedagógica – Clase Tucumán 1

El *trabajo semiótico* realizado en los cuatro intercambios de desarrollo de la actividad consiste, primero, en señalar una imagen de la diapositiva según el orden en que están allí presentadas y preguntarles a los estudiantes qué es ese dibujo. En segundo lugar, los estudiantes ofrecen el sustantivo en L2 o, si no lo encuentran, en L1. Cuando eso sucede, el tercer trabajo semiótico es traducir ese sustantivo de L1 a L2 o buscarlo por descarte en la lista de sustantivos en inglés que figuran en la diapositiva.

El análisis del modo verbal oral tiene tres etapas. En la primera me detengo en los patrones observados en la estructura de los intercambios; en la segunda, estudio las funciones pedagógicas realizadas y en la tercera realizo el análisis lexicogramatical del fragmento.

Los cinco intercambios que componen este fragmento tienen dos características en común: en primer lugar, todos se inician con una pregunta del PC mientras señala la imagen en la pantalla; en segundo lugar, todos concluyen con una evaluación por parte del PC. Este patrón evidencia que es el PC quien está en control de los intercambios, dado que es quien los comienza y los concluye.

Asimismo, el fragmento de clase puede dividirse en dos: por un lado, el primer intercambio (21), que tiene características particulares pues es el que se dedica a las instrucciones de la tarea; por otro lado, están los cuatro intercambios siguientes (22 a 25), que muestran seis características comunes relevantes:

1. En el movimiento inicial el PC señala un dibujo de la diapositiva y se dirige a los estudiantes con una cláusula interrogativa elemental que pregunta por el correspondiente sustantivo en inglés;
2. todas las fases de los intercambios están compuestas por un solo movimiento;
3. cada movimiento del PC consiste, mayormente, en una cláusula simple y breve, compuesta por grupos también simples;
4. las cláusulas interrogativas simples, ya sean elementales o polares, son mayoritariamente de proceso identificativo y solicitan el identificador en inglés;
5. la amplia mayoría de las respuestas de los estudiantes consiste en una sola palabra, a menudo en L1 y

6. las respuestas de los estudiantes de una sola palabra se aceptan como satisfactorias; no se les solicita que respondan con cláusulas sin elementos elididos[91].

Cuando los alumnos conocen cuál es en inglés el sustantivo por el que se pregunta, el intercambio es muy breve (23 y 24). Cuando los estudiantes no recuerdan o no conocen ese sustantivo, es necesario dar varios rodeos, en los que siempre está presente la L1. Todas estas características indican que la propuesta de clase consiste en una actividad mecánica de corte fuertemente memorístico, muy centrada en la comprensión, con requerimientos extremadamente básicos y muy bajas expectativas de uso del inglés oral de los estudiantes.

Las funciones pedagógicas muestran algunas constantes en los cuatro movimientos del fragmento que apuntan a establecer las correspondencias entre dibujos y sustantivos en inglés que a su vez se vinculan con los patrones estructurales de los intercambios señalados más arriba. En particular, es interesante identificar cuáles son las únicas dos funciones pedagógicas de Solicitar que se ocupan: *Transducciones / Nombra*r y *Expandir / Traducir* (*Tabla 7.4*). La primera se repite en el movimiento inicial de los cuatro intercambios (151, 161 y 162; 165, 166 y 169); también ocurre en el medio del intercambio 25, que es el que requiere retomar la pregunta inicial (174) para alcanzar la solución. En todos los casos, las funciones pedagógicas de *Solicitar / Transducciones / Nombrar* consisten en cláusulas interrogativas elementales de proceso identificativo, salvo en el movimiento 166 en que se inserta un proceso mental:

Función	**Int.**	**Mov**	**Diálogo**	**Modo clausular**	**Proceso**
Solicitar – Transducciones – Nombrar	22	151	What are these?	Interrogativa elemental	Relacional identificativo
	23	161	Ok, what are these?		
	23	162	Or what is this?		
	24	165	What is the next item?		
	24	166	What do you think it is?		Mental
	25	169	What about the following one?		Relacional identificativo
	25	174	What is it?		
Solicitar – Transducciones – Nombrar	25	170	Is it a t-shirt?	Interrogativa polar	Relacional identificativo
	25	173	Is it a jumper?		
	25	180	Skirt or…?		
Solicitar – Expandir – Traducir	22	153	How do you say that in English?	Interrogativa elemental	Verbal
	25	177	How do you say that in English?		
	25	179	How do we say it?		

Tabla 7.5 – Funciones pedagógicas de Solicitar – Intercambios 22 a 25

[91] Corresponde aclarar que, en los niveles básicos de clases de lengua extranjera, el forzar las cláusulas sin elementos elididos, que no sería natural en cualquier otro contexto conversacional, tiene como propósito la ejercitación de la estructura gramatical a nivel clausular.

Este patrón de distribución de las funciones pedagógicas apunta desde el comienzo a que las oportunidades para los estudiantes de aprender y desarrollar su inglés oral se ven limitadas de manera importante por el propósito de esta actividad. Esta propuesta pedagógica se mantiene dentro de parámetros mecánicos y repetitivos. En términos lingüísticos, la perspectiva es estructuralista, apuntando a la memorización de estructuras gramaticales y de vocabulario sin contextualización.

El objetivo de la tarea es que los estudiantes completen los ensambles multimodales con los sustantivos en inglés que nombran las prendas de vestir representadas en los dibujos. Esto indica que la construcción de significados en esta clase se limita a nombrar objetos eligiendo el sustantivo correspondiente, en una concepción del lenguaje como etiqueta de la realidad. No se ve necesario construir significados más completos, por ejemplo, agregando elementos descriptivos, actores o situaciones. Esta forma conductista, estructuralista y mecánica de abordar el aprendizaje de una L2, de larga tradición, favorece poco la participación significativa de los estudiantes, como lo evidencia el análisis lexicogramatical.

El análisis lexicogramatical de los intercambios seleccionados (Apéndice 7.1.1) se propone explorar cómo se construye el ensamble del modo visual con el diálogo de clase para generar o no oportunidades de desarrollo del inglés oral de los estudiantes. Los cinco intercambios abarcan 45 movimientos desigualmente distribuidos: los dos primeros constan de 11 movimientos cada uno, el tercero y el cuarto de 4 movimientos y el último contiene 15 movimientos. Para este estudio se sigue la organización del fragmento en los dos grupos ya señalados: instrucciones y tarea, en el entendido de que el primer intercambio cumple funciones distintas de las de los otros cuatro intercambios.

El intercambio (21) en que se ofrecen las instrucciones de la actividad, ensamblado con la diapositiva de la *Figura 7.3,* consta de 11 movimientos de los cuales solo dos están cargo de una alumna, quien participa usando la L1. El intercambio se abre con una cláusula declarativa, que anuncia la naturaleza de la actividad a realizar: *Now we are going to play a matching game* (138). El foco de este anuncio no está en la cláusula sino en el sustantivo que realiza la Meta del Proceso Material: *matching game*. No se trabajan otros elementos léxicos, como el verbo *play* o el tiempo verbal *we are going to* o la secuencia de estos elementos en la estructura clausular o grupal. Esta presentación deja claro que el objetivo es que los alumnos comprendan y no que usen la L2 ya que solo se les requiere identificar con sustantivos dados. La idea de que el objetivo es la comprensión es reafirmada por el resto del intercambio, que gira alrededor de la comprensión del grupo nominal *matching game*. Los movimientos 139 y 141 son idénticos: se les pregunta a los estudiantes si recuerdan qué es un juego de correspondencias, aunque no se le da importancia al recuerdo: ¿de

dónde podrían recordarlo? ¿cuándo jugaron a este juego anteriormente? ¿cómo se los podría ayudar a recordar? Eso no es parte de la tarea de comprender la actividad que comienza:

138	PC	Ok, now we are going to play a matching game.
139	PC	Do you remember what a matching game is?
140	PC	Matching?
141	PC	Do you remember what a matching game is?

El movimiento 140: *Matching?,* con entonación ascendente, concentra más aún la pregunta de los movimientos 139 y 141: *Do you remember what a matching game is?* Sin embargo, no se espera a que los alumnos respondan: el PC sigue adelante y él mismo responde la pregunta. Luego repite el grupo nominal clave, *matching game* (143), esta vez sin entonación ascendente y retorna a la interrogación, *What is a matching game?* (144), la cual es casi idéntica a los movimientos 139 y 141, salvo que no incluye el Proceso Mental *remember*. Ya no importa si lo recuerdan, solo se les pregunta si saben lo que significa:

142	PC	When you have to match one group to another group
143	PC	Matching game.
144	PC	What is a matching game?

La definición de *matching game* se ofrece en el movimiento 142 a través de una cláusula hipotáctica temporal cuya cláusula principal se recupera del contexto del discurso. De esa forma, se completa la definición: *When you have to match one group to another group.* Sin embargo, parecería que esta definición no alcanza para que los estudiantes entiendan qué tipo de actividad van a desarrollar, pues inmediatamente se repite la pregunta elemental de Proceso Relacional Identificativo que solicita, precisamente, el Identificador: *What is a matching game?* (144). La clave de la comprensión en este intercambio está en la traducción: recién cuando un estudiante dice *un juego*, el PC considera que se avanza. Por eso evalúa positivamente la traducción y repite el término *juego* en inglés en una cláusula declarativa de Proceso Relacional identificativo: *It is a game* (146), en el que el Identificado *it* refiere al sustantivo inmediatamente anterior: *juego*. *Juego is a game*. Ahora nadie puede dudar de que está claro. Solo hace falta saber en qué consiste el juego y es lo que pregunta el PC: *And what do you have to do?* (147) Estos estudiantes solo pueden responder esa pregunta en español (148) y seguida de la traducción al inglés (149) por parte del PC, quien nuevamente da por satisfactoria la comprensión cuando se realiza la traducción. Es evidente que no se busca producir ninguna oportunidad de que los estudiantes usen el inglés en forma oral. También es evidente que ellos lo saben:

145	Juana	Un juego
146	PC	Yes, it´s a game.
147	PC	And what do you have to do?
148	Juana	Tenés que unir una cosa con la otra...

149	PC	You have to join, very good!

En el principio del análisis, llama la atención que a esta actividad se le denomine *juego*, tanto en el modo oral como en el escrito. Luego de analizada la dinámica de clase durante la actividad, se entiende que se trata más de una actividad de adivinanza que de una de aprendizaje, sobre todo por la carencia de cualquier contextualización que permita que alguien, ya sea el PC o los estudiantes, pueda construir significados.

El intercambio 22 es el comienzo del "juego" y se parte por parafrasear la explicación, ahora clara, de las reglas del juego: *You have to match the pictures with the words* (150) En el intercambio 151 comienza la actividad propiamente dicha. El PC señala la imagen del par de medias en la pantalla y formula una pregunta elemental identificativa que solicita que se nombre la prenda de ropa:

151	PC	What are these?
152	Juana	Medias
153	PC	Ok, how do we say it in English?
154	Als	Sock / Sock / Socket *(varios estudiantes responden a la misma vez)*
155	PC	No, not socket.
156	PC	This is a socket *(PC señala el enchufe en la pared)*
157	Al	Socks
158	PC	These are socks
159	Als	Socks
160	PC	Very good!

Las preguntas elementales identificativas con *what* (qué) solicitan definiciones más o menos técnicas, según el registro de que se trate. En una clase de lengua extranjera de nivel inicial o básico (MCERLE), cuando un profesor señala un dibujo -en este caso, el de un par de medias- y pregunta *What is this?,* espera que los estudiantes ofrezcan el sustantivo correspondiente en la L2 (*a pair of socks)*. En consecuencia, podemos afirmar que la cláusula interrogativa elemental de proceso relacional identificativo *What is this?* no apunta a generar oportunidades de uso de la lengua inglesa, sino que, en el mejor de los casos, si el estudiante recuerda -identifica en la diapositiva- el sustantivo en la L2, puede responder ofreciendo ese sustantivo (como sucede en los intercambios 23 y 24). Si además la pregunta se realiza descontextualizadamente, como en este caso, la mayoría de los estudiantes de nivel de inglés inicial responden con el sustantivo en su L1, como sucede en los movimientos 151 y 152. La opción del PC de que el paso siguiente sea explícitamente solicitar ese sustantivo en inglés -esto es, la opción de traducir-, solo puede ser respondida por los estudiantes que recuerden o identifiquen en la diapositiva ese sustantivo, lo que reduce más aún las posibilidades de que los ensambles potencien la oralidad.

En la respuesta de los estudiantes (154) surge una confusión entre *socket* y *socks*, ya que varios estudiantes responden a la misma vez. La única similitud entre ambos sustantivos es de tipo

fonético: el primer sustantivo (*socket*) en español es *enchufe* y el segundo (*socks*) *medias* -calcetines-. Esta confusión evidencia dos elementos: en primer lugar, que hay algún estudiante que conoce más inglés y por eso tiene en su memoria la palabra *socket*; la segunda es que la falta de contextualización -en un texto-, lejos de facilitar el aprendizaje, es una dificultad agregada para aprender una lengua extranjera, pues no se está significando, sino que se está jugando un juego memorístico. Tal vez aquí comienza a cobrar sentido el uso del término *matching game*.

Los intercambios 23 y 24 señalados a continuación, son ejemplos de intercambios exitosos en el marco de esta propuesta de clase, pues tienen los movimientos mínimos que responden a los patrones de diálogo de la actividad. En ambos casos surge inmediatamente la respuesta correcta y la ofrece la misma estudiante:

161	PC	Ok, what are these?
162	PC	Or what is this?
163	Juana	Jacket
164	PC	A jacket, very good!

165	PC	What is the next item?
166	PC	What do you think it is?
167	Juana	Dress
168	PC	Dress, excellent!

Si bien ya fue mencionado que no es el propósito de este estudio distinguir entre los alumnos de una clase y profundizar en las particularidades de sus aprendizajes, es inevitable notar que en este grupo hay una estudiante, Juana, que tiene un rol preponderante pues muestra conocimientos notoriamente más sólidos que el resto de sus compañeros. Ella es la que ofrece la amplia mayoría de las respuestas al PC en las dinámicas colectivas. La coexistencia de alumnos con distintos niveles de conocimiento es frecuente en cualquier grupo, no solo de ILE. Sin embargo, en este caso se presenta aquí en una versión extrema -no se sabe cuán excepcional o frecuente- pues, si bien el análisis de este fragmento de clase no nos permite conocer el motivo de la no participación del resto de los estudiantes, es una sola la estudiante que muestra poseer, en forma espontánea, los conocimientos solicitados. Para concluir el análisis de estos dos intercambios, se verifica otra circunstancia por la cual las oportunidades de usar la lengua inglesa que generan los ensambles multimodales en esta clase son extremadamente limitadas.

7

El último intercambio, que se ensambla con el dibujo de una camisa, se ve prolongado porque los alumnos no alcanzan a ver, en la pequeña imagen proyectada, cuál es la prenda de ropa dibujada. Al comienzo, el PC no percibe que los alumnos no logran identificar la prenda porque no se ve bien y recurre a preguntas polares disyuntivas (179, 173), en una dinámica que intenta ayudar a los alumnos a recordar el sustantivo buscado. En imágenes tan pequeñas, descontextualizadas e incrustadas en una tabla de prendas de vestir, es difícil distinguir una chaqueta de una camisa o un vestido. Recién cuando el profesor agranda el tamaño de la imagen en la pantalla (174), los

alumnos pueden ver que se trata de una camisa. Allí Juana responde en L1 y, a partir de ese momento, el diálogo se concentra en encontrar el sustantivo en inglés. Nuevamente la similitud fonética (pares mínimos) juega un rol importante en la confusión de dos sustantivos: *skirt*, que significa pollera o falda, y *shirt*, que significa camisa:

169	PC	What about the following one?
170	PC	Is it a t-shirt?
171	Al	Shorts
172	PC	Short?
173	PC	Is it a jumper?
174	PC	*(PC agranda la pantalla pues los estudiantes no distinguen la prenda)* What is it?
175	Juana	Una camisa es, profe.
176	PC	Yes.
177	PC	How do you say that in English?
178	Al	Skirt
179	PC	How do we say it?
180	PC	Skirt? Skirt or…?
181	Al	Shirt
182	PC	Shirt, very good!
183	PC	Not skirt, shirt *(PC soluciona problemas tecnológicos)*

En conclusión, el patrón del diálogo en esta actividad no implica que se avance en la construcción acumulativa de conocimiento, sino que cada ciclo comienza y termina en forma independiente, sin que se incluya lo aprendido en un intercambio para invertirlo en el siguiente. Tampoco se intenta generar oportunidades de que los alumnos usen la lengua inglesa y, en cuanto al objetivo de la comprensión, vimos que está fuertemente supeditado al objetivo de la memorización y mecanización, que aparecen como herramientas pedagógicas elegidas en esta clase. El caso Tucumán parece posicionarse, con respecto a los otros tres, como aquel en el que el grado de contracción de las oportunidades de aprendizaje es más extremo.

7.1.3 Análisis del modo semiótico verbal escrito

El modo verbal escrito solo se ocupa en las imágenes proyectadas en la pantalla y en los textos que vienen preparados junto a las imágenes. El texto escrito de la primera diapositiva fue analizado más arriba como parte del ensamble bimodal. Pero también aparece escritura en la segunda diapositiva de dos maneras: presentación de instrucciones y cuadro con sustantivos en inglés.

Las instrucciones para llevar adelante esta actividad aparecen en el ensamble bimodal de la primera diapositiva y se repiten en la segunda diapositiva a través de dos cláusulas imperativas[92]:

[92] Sobre la derecha del tema de clase, se encuentra la imagen en blanco y negro del contorno de una mano con un lápiz que dibuja una línea ondulada. En la hoja de trabajo de la que se toma esta actividad, este dibujo cumple la función de indicar que se trata de una hoja de trabajo, que requiere que los estudiantes resuelvan una tarea trazando líneas.

Match them up!

	Match	*them*	*Up!*
(i)	Residuo		
	Predicador	Complemento	Predicador (partícula)
(ii)	Proceso	Meta	Material
(iii)	Tema		

Draw a line to match the picture and the word.

	Draw	*A line*	*To match the picture and the word*
(i)	Residuo		
	Predicador	Complemento	
(ii)	Proceso Material	Meta	
(iii)	Tema		

Debajo de las instrucciones se encuentran los dibujos de las prendas de vestir (*Figura 7.4*) y debajo de estas está la otra ocurrencia de modo escrito de este fragmento de clase: una tabla con los sustantivos que nombran en inglés las prendas de vestir de los dibujos, de modo de que los estudiantes puedan realizar las uniones correspondientes:

dress	socks	skirt	jumper	shorts
jacket	trousers	T-shirt	shoes	shirt

Detalle de la Figura 7.4 – Modo verbal escrito en la pantalla – Intercambios 21 a 25

Podría decirse que hay una correlación entre la restricción máxima de los significados de los tres modos semióticos estudiados. Hemos visto que son mínimos los significados visuales al analizar el par de medias; también vimos que los significados verbales escritos, fuera del registro regulativo -instrucciones- son también extremadamente limitados: consisten en un sustantivo. La restricción mínima de los significados verbales orales se corrobora en que la participación solicitada a los estudiantes y focalizada en la clase se limita mayormente a un sustantivo. A continuación, se analizan los ensambles de los tres modos semióticos.

7.1.4 Análisis de los ensambles multimodales

Al poner en relación intersemiótica los modos involucrados de acuerdo con las metafunciones y con la asignación (*commitment*) o especificidad de significado instanciado en cada modo confirmamos que la limitación de significados de los dibujos de prendas de vestir, en buena parte

debida a que la instanciación de significados de esas imágenes carece de contexto, se mantiene igualmente restringida en los modos verbal oral y verbal escrito.

Apuntamos previamente que los tres modos funcionan de forma repetitiva y regular. Todos los dibujos instancian significados similares y se ensamblan con un intercambio y con una palabra escrita. En consecuencia, se puede analizar el funcionamiento de los ensambles del fragmento a través del análisis de un solo ensamble, como se muestra en la *Tabla 7.6*:

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical						Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical
IDEACIONALES	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad	*151. What*	*are*		*These?*			Socks
	Proceso: estructura conceptual	Proceso analítico		Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador			Grupo nominal realizado por sustantivo núcleo
	Portadores	Inanimado (prenda de vestir: par de medias verdes)		*152.*	*(Son)*		*Medias.*			
					Proceso relacional identificativo		Identificador			
	Atributos posesivos	Color verde Cortas Rayas amarillas Puntero y talón		*153. How*	*do*	you	say	it	in English.	
					Proceso	Emisor	Verbal	Locución	Circunstancia Modo	
				159. (These)	*(are)*		*Socks.*			
				Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador			
(INTERACTIVOS)	(INTERACTIVOS)									
	Focalización	observa		*151. What*	*are*		*These?*			
				Sujeto	Finito		Complemento			
	Distancia social	Impersonal		*152.*	*(Son)*		*Medias.*			
				Sujeto	Finito		Complemento			
	Actitud	Objetiva								
				153. How	*do*	*You*	*say*	it	In English?	
	Pathos	No corresponde			Finito	Sujeto	*Predicador*			
				159. (These)	*(are)*		*Socks.*			
				Sujeto elidido	Finito elidido		Complemento			
TEXTUALES	COMPOSICIÓN									
	Valor informacional	Polarizado:		*151. What*	*are*		*These?*			
				Tema	Rema					
	Prominencia	Máxima prominencia		*152. (These)*	*(are)*		*Medias.*			
							Tema			

	Enmarcación	Máxima desconexión		*153. How*	*do*	*we*	say	*it*	In English?
				Tema			Rema		
				159. (These)	*(are)*		*Socks.*		
							Tema		

Tabla 7.6 – Ensamble multimodal – Intercambios 22 a 25

Con respecto a los significados ideacionales, los movimientos seleccionados se focalizan en mostrar el dibujo de un objeto y en nombrarlo. Los pocos significados visuales desaparecen en el modo verbal oral, donde las cláusulas declarativas e interrogativas simples son de proceso identificativo salvo en el caso del proceso verbal referido al uso del inglés. En el modo verbal escrito, la restricción de significados instanciados llega al punto de que es realizado solo por el sustantivo que nombra al objeto.

Desde el punto de vista de los significados interpersonales, la focalización Observa de la imagen tiene su realización paralela en cláusulas identificativas donde el único significado interpersonal es el modo clausular: interrogativo o declarativo. No hay valoraciones y la falta de figuras humanas en el dibujo tiene su correlato en que los sujetos elegidos para las cláusulas sean las prendas de vestir, salvo para el proceso verbal que refiere a nombrar en inglés. La simpleza y restricción del dibujo se ensambla con un modo verbal oral realizado por cláusulas simples formadas por grupos simples y un modo verbal escrito mayormente limitado a sustantivos. Sin embargo, a pesar de lo acotado, el modo visual ofrece mínimos matices de significado -el color, el tamaño, las mangas, los bolsillos- que no se toman en cuenta en el modo verbal oral, donde los intercambios se resuelven con los movimientos mínimos para llegar al sustantivo – nombre, que es la única realización del modo verbal escrito. En consecuencia, identificamos estos ensambles como de **contracción**.

7.1.5 Oportunidades de aprendizaje y conclusiones primera parte caso Tucumán

Hemos aclarado que la relación entre ensambles multimodales y oportunidades de aprendizajes no es lineal, pues la contracción de significados visuales al transducirlos verbalmente no implica, necesariamente, que no se generen oportunidades de desarrollo de la oralidad de los estudiantes. La característica de los ensambles que sí define la restricción de las oportunidades de aprendizaje es el trabajo pedagógico realizado en el diálogo de clase: qué tipo de movimientos se identifican, cómo se secuencian y cómo se adecuan a los recursos en L2 de que disponen los estudiantes. Es por eso que, en este caso, así como en casi todos los casos estudiados en esta investigación, se observa una coincidencia entre ensambles multimodales de contracción y ausencia o escasez de

oportunidades de aprendizaje. El tipo de diálogo de clase, lo que se ofrece y se solicita a los estudiantes, se relaciona con los conceptos de lengua y de aprendizaje que subyacen a las planificaciones y sus recontextualizaciones a cada clase.

A esto se suma que la dinámica de clase no solo no contempla otras conversaciones posibles sobre la vestimenta, sino que está impulsada por un ritmo sin esperas, donde alcanza con que un solo estudiante conteste para que se pase a la siguiente prenda. Esta forma de llevar adelante el diálogo ensamblado con esas imágenes tal vez explica que esta actividad se denomine juego, pues se parece más a una competencia por ver quién acierta que a una instancia pedagógica donde se abren las oportunidades para que los estudiantes signifiquen.

El propósito del diseñador de la actividad, refrendado por la elección del docente que la recontextualiza en su clase, se lleva a cabo exitosamente. La clase se propone que los alumnos más veloces para responder recuerden o identifiquen los sustantivos para nombrar prendas básicas de la vestimenta. Los modos semióticos se manejan a nivel de los significados básicos: un dibujo lo más sencillo posible como para reconocer de qué se trata; una cláusula identificativa lo más simple posible para nombrar esa prenda y un sustantivo–etiqueta que resume el interés de la actividad. Los significados son limitados y las oportunidades de uso de la lengua son mínimas porque esa es la base ideológica de la pedagogía que sostiene clases mecánicas, estructuralistas y conductistas.

7.2 Segunda clase de la unidad curricular: estructura y paisaje semiótico caso Tucumán

La primera hora pedagógica (45 minutos) de la segunda clase analizada (la cuarta de la unidad completa) son compartidas por el Profesor de Clase (PC) y la Profesora Remota (PR); la segunda hora pedagógica de esta clase está a cargo solo del PC (ver Tabla 1, Apéndice 7.2.1). Para el análisis de la clase a cargo de la dupla docente se selecciona un fragmento de la segunda parte de la clase, en la que se presentan sustantivos para nombrar accesorios en inglés en base a un dibujo. Este fragmento comprende siete intercambios, del 14 al 21, y fue seleccionado porque se ocupan ensambles multimodales de los tres modos semióticos relevantes: visual, verbal oral y verbal escrito. La tarea se basa en el dibujo de una mujer usando una variedad de accesorios. La actividad consiste en que los profesores preguntan a los estudiantes cómo se dicen los distintos accesorios que usa la mujer de la imagen (*Figura 7.6*). En lo que refiere al paisaje semiótico de esta clase, no hay diferencias con el de la clase anterior del caso Tucumán 1, ya que el salón, los dispositivos y el mobiliario de la sala de clase son los mismos.

7.2.1 Análisis del modo semiótico visual

Este fragmento de clase se basa en una única imagen proyectada en la pantalla de video conferencia (VC). Hay muy pocas y breves ocurrencias del modo verbal escrito y la conversación de clase gira

alrededor de la imagen de la *Figura 7.6*, que se mantiene proyectada en la pantalla durante toda la actividad de presentación de vocabulario para nombrar accesorios a la vestimenta. Es una imagen que ofrece la PR, quien lidera esta parte de la clase.

Figura 7.6 – Mujer con accesorios: intercambios 14 a 21 (Tucumán segunda parte)

Se trata de un dibujo extremadamente minimalista al servicio del propósito pedagógico de enseñar los sustantivos en inglés para nombrar algunos accesorios. Si bien la mujer supuestamente mira al observador, no se ven sus ojos pues usa lentes oscuros. En términos del análisis metafuncional de los significados ideacionales instanciados por esta imagen (*Tabla 7.7*), se trata de una imagen conceptual analítica, que presenta a la mujer posando, como mera Portadora de los accesorios, que son los Atributos Posesivos y el centro pedagógico de atención -la excusa- del dibujo. La presentación visual sería "Esta es una mujer que usa accesorios". El dibujo es tan simple que podría entrar en la categoría de esquema: estos son algunos accesorios y así se usan. Como señalan Kress y van Leeuwen (2020), en esta imagen analítica se destacan los Atributos que importan y se ignoran otros que no son relevantes para el propósito, que en este caso es el de enseñar a nombrar accesorios. Este aspecto ya sugiere una restricción de los significados visuales que van a conformar el ensamble multimodal de este fragmento de clase. Se trata de un proceso inclusivo, espacialmente estructurado, ya que lo que vemos no es la figura completa de la mujer, sino la parte que importa en esta ocasión.

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado
Portador	Una mujer
Atributos Posesivos	Diversos accesorios: collares, pulseras, aros (caravanas), lentes, vincha
Circunstancias	Fondo uniforme
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa (puede asumirse una mirada pero no se ve)

Distancia Social	Personal
Actitud	Subjetiva: mitad clina involucramiento-desapego, igualdad, orientado a la acción
Pathos	Involucramiento apreciativo (dibujo minimalista)
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	central
Prominencia	Máxima prominencia
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 7.7 – Análisis de los significados visuales en el dibujo de la mujer con accesorios

En esta imagen, por otra parte, los significados interactivos tienen un peso relativo, pues si bien el ángulo frontal del dibujo genera involucramiento en términos de Actitud subjetiva, al no ver los ojos de la mujer, no existe sistema de la mirada; tampoco se puede distinguir ningún gesto en el rostro o en la actitud de la mujer que pudiera sugerir involucramiento. Incluso la mano doblada debajo del mentón no es un ademán sino que parece justificarse únicamente para hacer evidente el anillo. Por eso se sugiere ubicar esta imagen en la mitad de la clina entre involucramiento y desapego. La Distancia social es personal, ya que el dibujo incluye su torso y rostro. En cuanto al Pathos, el dibujo minimalista genera un Involucramiento apreciativo, sin empatía ni personalización. Los significados composicionales, en tanto se trata de una sola imagen que muestra una mujer y sus atributos, tiene un Valor informacional de la composición central. Hay un rectángulo blanco que contiene a la mujer y a su vez está rodeado por un cuadrado azul más grande, que sostiene el ensamble bimodal con el modo verbal escrito, a la izquierda de la mujer. Desde el punto de vista de la Prominencia, la Portadora y los Atributos atraen enteramente la atención del espectador.

El modo verbal escrito es el elemento que define los significados de esta imagen: *What is she wearing?* es la pregunta que deben responder los estudiantes. La cláusula interrogativa elemental de proceso relacional posesivo revela que la intencionalidad que subyace a la elección de esta imagen está enmarcada en un concepto del aprendizaje como sumatoria de elementos aislados y no como un proceso de significación en interacción social. Esto implica que se asume que, si los estudiantes escuchan o leen una vez los sustantivos en inglés para nombrar los accesorios, ya los han aprendido. Si se entiende que ya los saben, se espera que los recuerden, aunque no quede claro cuándo ni para qué los usarían. Solo hay que ver lo evidente: no hay proceso de selección, de elección, de jerarquización posible. Esta imagen de significados tan acotados es la que permanece proyectada durante toda la actividad.

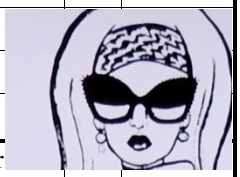
7.2.2 Modo semiótico verbal oral

La *Tabla 7.8* ofrece el análisis del diálogo de clase durante los cinco intercambios (14 al 18) y los 67 movimientos que abarcan. En el fragmento seleccionado, la conversación consiste en la identificación de los accesorios que luce la mujer de la imagen. A las categorías tomadas en esta

investigación para el análisis del sistema discursivo-semántico de NEGOCIACIÓN, se agrega la columna para dar cuenta del proceso de intermediación, usada en todos los fragmentos a cargo de PC y PR. El concepto de intermediación, como se ha mostrado, permite categorizar los distintos tipos de intervenciones del PC en la clase planificada por la PR. Más adelante en esta subsección se describe la Intermediación de este fragmento en forma específica y en el capítulo 8 se discuten los distintos tipos de andamiajes, intermediaciones e intervenciones de toda la investigación.

1.movimientos	2.Fases de la actividad de aprendizaje		3. Roles	Intermediación	4. Participantes	5. Modo oral (diálogo de clase)	6. Funciones pedagógicas		7. Modo visual	8. Modo verbal escrito
	Int	Fases					Lengua	Realización		
140	14	Preparación	C1		PR	So, today we´re going to talk about accessories, yes?		Ofrecer – info específica		
141					PR	Accessories *(PR exagera la pronunciación)*		Ofrecer – reiterar - Repetir		
142		Seguimiento	C1d	✓	PC	What are accessories?		Solicitar traducir		
143		Seguimiento	C1d =	✓	PC	This is an accessory. *(PC muestra su reloj)*		Ofrecer – expandir - ejemplifica		
144		Respuesta seguimiento	C2		Al	Accesorios				
145		Evaluación	C1		PC	Yes				
146	15	Preparación	C1		PR	Yes, so… there we go. (*PR muestra una imagen en la pantalla*)				What is she wearing? *(en dia, a)* 7
147		Preparación	A2		PR	So let´s look at the picture, yes?				
148		Foco	C1d		PR	What is she wearing?		Solicitar Transducción - describir		
149					PR	What is she wearing?		Solicitar - repetir		7
150		Seguimiento	C1d	✓	PC	Do you remember the meaning of "wear"?		Solicitar - traducir		
151		Seguimiento	C1d =	✓	PC	¿Qué era "wear"?		L1		
152		Seguimiento	C1d =	✓	PC	Lo dijimos…era el verbo de la ropa, ¿cuál era?		L1		
153		Seguimiento	C1		PR	I´m wearing a flannel.		Ofrecer – expandir - ejemplificar		
154		Respuesta seguimiento	C1		Juana	usar				
155		Seguimiento	C1	✓	PC	"Usar"; wear means "usar".		Ofrecer – expandir - traducir		
156		Foco	C1d =	✓	PC	So, what is she wearing?		Solicitar – reiterar – repetir		

157			C1d =	✓	PC	Can you tell?		Solicitar - parafrasear		
158			A2		PC	Raising your hands				
159			C1d =	✓	PC	What is she wearing?		Solicitar – reiterar - repetir		
160		Desafío	C2		Juana	Nosotros nunca estudiamos esas cosas nosotros profe				
161		Solución	C2		Al	Lentes. *(el PC suspira)*				
162		Desafío	C2		Al	Él lo dice como si hubiera…				
163		Foco	Seg C1	✓	PC	How do you say "lentes"?		Solicitar – expandir - traducir		
164		Desafío	C2		Al	Si nos dijeran…				
165		Foco	C1d		PC	Gl…	Sustantivo incompleto	Ofrecer coconstruir		
166		Solución	C2		Al	Glasses.				
167		Evaluación	C1		PC	Glasses.				
168		Evaluación	C1		PC	Very good, glasses.				
169	16	Foco	C1d		PR	Are these glasses for reading or for the sun?		Solicitar transducción - describir		
170		Solución	C2		Juana	No, para el sol				
171		Evaluación / rechazo	A2		PC	English, English		Solicitar Uso L2		
172		Foco	C1d =		PR	Are they for reading or for the sun?		Solicitar – reiterar - Repetir		
173		Foco	C1d =	✓	PC	For reading or for the sun?		Solicitar – reiterar - Repetir		
174		Solución	C2		Juana	Sun				
175		Evaluación	C1		PC	For the sun		Ofrecer - coconstruir		
176		Solución	C2		Juana	For the sun				
177		Evaluación	C1		PC	Very good				
178		Evaluación	C1		PR	For the sun.				
179	17	Foco	C1d		PR	And what about this? (*comentario incomprensible*)		Solicitar Transducci - nombrar		
180		Foco	C1d =		PR	How is this called? *(PR señala las caravanas o aros)*		Solicitar Transducci - nombrar		
181		Seguimiento	C1d =	✓	PC	What do we call this part of the, of the…the *(PR señala sus orejas)*		Solicitar – expandir – sdos complejos		
182		Seguimiento	C1d =	✓	PC	What is this?		Solicitar – reiterar - Repetir		
183		Seguimiento	C1		PC	The... Ear	Palabra incompleta	Ofrecer – Transducción - nombrar		



184		Seguimiento	C1		PC	Yes? (*PC hace un círculo con las manos*)				
185		Seguimiento	C1d		PC	And do you know what we wear in our fingers… that are like this?		Solicitar Transducción - nombrar		
186		Seguimiento	C1d =		PC	What do we wear in our fingers?		Solicitar – reiterar Repetir		
187		Seguimiento	C1d =		PC	R….ri…no?	Sustantivo incompleto	Ofrecer coconstruir		
188		Seguimiento	C1		PC	Rings		Ofrecer – Transducción - nombrar		
189		Solución	C1		PC	Ear rings, ear rings. *(PC señala su oreja y su mano)*		Ofrecer – Transducción - nombrar		
190		Seguimiento	C2		Al	Earrings?				
191		Respuesta Seguimiento	C1		PC	Earrings.		Ofrecer – reiterar - repetir		earrings (*PC escribe en la pizarra)*
192		Elaboración	C1		PC	Caravanas, earrings		Ofrecer – expandir - traducir		
193		Evaluación	C1		PR	Earrings.		Ofrecer – reiterar - repetir		
194	18	Preparación	C1d		PR	So, this is earring.		Ofrecer – reiterar - repetir		
195		Foco	C1d		PR	And what is this? *(PR señala los anillos en la mano de la mujer)*		Solicitar Transducció - nombrar		
196		Solución	C1	✓	PC	*(a la PR)* They don´t know				
197		Foco	C1d =		PR	What is this?		Solicitar – reiterar - repetir		
198		Seguimiento	C2		Al	¿En los ojos?				
199		Desafío	C2		Juana	No estudiamos esas cosas, profe				
200		Desafío	C2		Al	Profe, eso ni español sabemos *[incomprensible]*				
201		Solución	C1	✓	PC	*(a la PR)* They don´t know.				
202		Foco	C1d =	✓	PC	What is that?		Solicitar – reiterar - repetir		
203		Foco	C1d =	✓	PC	Is that a ring?		Solicitar Transducción - nombrar		
204		Solución	C1		PR	It´s a ring, yeah.		Ofrecer – transducción-nombrar		
205		Elaboración	C1		PR	Earring and ring.		Ofrecer – transducción-nombrar		

206		Elaboración	C1		PC	Oh, another ring. *(PC explica que desde su lugar no veía bien la imagen)*				
207		Evaluación	C1		PR	Yes				

Tabla 7.8 – Análisis del diálogo de la segunda clase, Tucumán

El análisis lexicogramatical (Apéndice 7.2.2), el cual es clave para la comprensión en profundidad de las características de los ensambles multimodales y de las oportunidades de aprendizaje que estos generan, muestra dos patrones claros y relacionados que emergen de los cinco intercambios que constituyen esta subsección. El primero consiste en las interrupciones que realiza del PC de los intercambios propuestos por la PR. El segundo surge al identificar la necesidad de traducir palabras a la L1 cómo único recurso para lograr la certeza de la comprensión.

En el primer intercambio analizado, el número 14, la PR anuncia el tema de la clase: accesorios a la vestimenta. La PR inicia la actividad por medio de una cláusula declarativa simple de proceso verbal donde el sustantivo *accesorios* es la Locución: *So, today we´re going to talk about accessories, yes?* (140). A continuación, repite la palabra *accessories* lentamente y exagerando la pronunciación de forma de modelarla para los estudiantes. Recordemos que, en educación media, el PR debe ser un hablante nativo del inglés, que promueva la oralidad y aporte la experiencia cultural de la L2. El PC interviene inmediatamente y solicita a los alumnos que traduzcan la palabra *accesories* a la L1. Esta solicitud no se realiza en forma explícita, sino que, como ya se observó en la parte 1 del caso Tucumán, lo que el PC realiza es una cláusula interrogativa elemental de proceso relacional identificativo que pregunta por el Identificado (140):

140 PR So, today we´re going to talk about accessories, yes?
141 PR Accessories *(PR exagera la pronunciación)*
142 PC What are accessories?
143 PC This is an accessory. *(PC muestra su reloj)*
144 Al Accesorios
145 PC Yes

Como se indicó en la primera sección del caso Tucumán, para un grupo de estudiantes de nivel inicial de inglés, la pregunta *What are accessories?* (142) solo puede solicitar un sustantivo en L1. De lo contrario, se solicitaría una definición, género bastante más complejo y que no se aborda en absoluto en la unidad curricular estudiada. Lo que el PC espera es la confirmación de que los estudiantes entendieron cuál es el tema de la clase.

Se constatan en este primer intercambio los dos patrones referidos inicialmente: en primer lugar, la interrupción del PC al diálogo que comienza la PR; el segundo, es el uso de la L1 como única forma de verificar la comprensión. Esta característica, que se hace notoria desde el inicio, es altamente relevante en relación con las oportunidades de aprendizaje. Por un lado, porque se

genera el hábito y la expectativa de que la comprensión siempre va a pasar por la L1[93]. Esto sucede porque, como fue señalado en secciones anteriores, en la práctica estas clases se ocupan de lograr la comprensión de lo dicho y no de andamiar, sostener o apoyar la producción oral. Por otra parte, la traducción como respuesta que cierra el intercambio oblitera las posibilidades de continuar la conversación en L2.

Estos movimientos que interrumpen el diálogo y se fijan en la traducción son considerados movimientos de Seguimiento (Martin, 1992), pues son en cierta forma digresiones o desvíos del hilo de la conversación para aclarar algún malentendido o verificar si se comprendió el diálogo. Ese es precisamente el sentido que tienen esas interrupciones de la conversación que se centran en la comprensión a través de la traducción y que, paradojalmente, ocupan la mayor parte de la conversación de clase.

El intercambio siguiente inicia el ensamble multimodal conformado por la *Figura 7.6*, el modo verbal escrito integrado en esa imagen, y la conversación de clase. La PR invita a los estudiantes a mirar el dibujo, formula una pregunta y la repite: *What is she wearing?* (148; 149), tal vez dándole tiempo a los estudiantes a que miren la imagen y piensen qué responder.

148	PR	What is she wearing?
149	PR	What is she wearing?
150	PC	Do you remember the meaning of "wear"?
151	PC	¿Qué era "wear"?
152	PC	Lo dijimos…era el verbo de la ropa, ¿cuál era?
153	PR	I´m wearing a flannel.
154	Juana	usar
155	PC	"Usar"; wear means "usar".

Nuevamente el PC irrumpe para verificar el significado de *wear*. No es claro que los estudiantes no recuerden el verbo o que sea esa la causa de que no respondan. Una vez más, se observa que en lugar de coconstruir una respuesta dialógicamente, se busca solamente garantizar la comprensión de una palabra por medio de la L1. Esto implica también que se concibe la comprensión como una relación unívoca entre la L1 y la L2 y no como un proceso de significación en interacción. La digresión que se analiza ocupa seis movimientos considerados movimientos de Seguimiento, del 150 al 155, pues la conversación no avanza sino que sufre una digresión hasta lograr la traducción a L1 del verbo *wear*.

Por otra parte, esta traducción se ofrece fuera de un texto -oral o escrito- que la incluya o de una escritura que registre lo dicho y lo active hacia una futura recuperación de significados -y no de

[93] Si bien ya fue señalado que el tema del uso de la L1 no se encuentra dentro de los objetivos de esta tesis, es ineludible mencionarlo porque, a diferencia de lo que sostienen las propuestas que estudian el translenguaje (García y Wei, 2014), en esta clase la L1 se erige en obstáculo para el uso de la L2.

palabras-. Estas características hacen que este tipo de traducción sea difícil de recordar en el futuro, lo que significa que es improbable que se conviertan en aprendizaje. Se realiza una comprensión puntual, que satisface la aparente necesidad del momento, pero no se ofrece ningún tipo de recurso de recuerdo de esa comprensión. Incluso el ejemplo de la PR en el movimiento 153, *I am wearing a flannel*, se pierde entre el resto de las preguntas del PC y el sustantivo *flannel*, que muy posiblemente los estudiantes no conozcan.

Otro elemento que se advierte en este intercambio es que la estudiante que ofrece la traducción, Juana, es la que ha tenido clases de inglés presencial desde los 5 años[94]. Si bien el desempeño individual de los estudiantes no es objetivo de esta tesis, es inevitable notar que esta estudiante es prácticamente la única que participa -comprende, traduce-. Lo que sí es relevante es que sus compañeros no han compartido las experiencias pedagógicas que le dan mayor solvencia a Juana y en consecuencia aparece como evidente que los tiempos y los recursos semióticos implementados no se adecuan siquiera a los conocimientos de inglés de la mayoría de los alumnos. Más aún, estas reflexiones son inevitables también porque es la misma estudiante quien, en el tramo siguiente del intercambio, desafía la actividad propuesta. Cuando el PC intenta volver al comienzo del diálogo, repite dos veces más la pregunta inicial: *What is she wearing?* (156, 159) La respuesta de Juana aborda el problema que subyace al silencio y aparente impasividad de sus compañeros:

160	Juana	Nosotros nunca estudiamos esas cosas nosotros profe
161	Al	Lentes. *(el PC suspira)*
162	Al	Él lo dice como si hubiera…
163	PC	How do you say "lentes"?
164	Al	Si nos dijeran…
165	PC	Gl…
166	Al	Glasses.
167	PC	Glasses.
168	PC	Very good, glasses.

Los movimientos de interrupción 160, 162 y 164 se denominan **Desafíos**. Se definen por estar motivados interpersonalmente, más que experiencialmente -como los Seguimientos- y porque buscan abortar el intercambio, más que ponerlo en suspenso (Martin, 1999:71). Los estudiantes explican a los profesores que se les está preguntando algo que no han estudiado. La respuesta "Lentes" en español es una forma de recalcar la misma idea: los estudiantes saben decir "lentes" en español pero no inglés (161). Juana manifiesta y explica lo que sucede de forma respetuosa y espontánea (160); por el contrario, los estudiantes que la apoyan en 162 y 164 muestran cierto enojo, como se ve en el uso de las cláusulas hipotácticas condicionales inconclusas: primero, *Él*

[94] Esta información fue ofrecida en la encuesta sobre experiencia previa con el inglés de los estudiantes reportada al comienzo del capítulo.

nos dice como si hubiera… (162), donde podemos deducir que esa hipotaxis condicional deja inconclusa la constatación de una realidad que no es y una actitud que ignora esa realidad y hace de cuenta de que no existiera. La irrealidad del condicional se subraya en la repetición del movimiento 164 en respuesta al PC 163: sabríamos cómo se dice "lentes" *Si nos dijeran*. Si no nos enseñan, es imposible que podamos responder, sugiere el estudiante. Esto se acrecienta cuando las preguntas buscan una respuesta única y cerrada, como: *How do you say "lentes"?* (163). Los estudiantes no están en condiciones de deducir ni recordar lo que no saben. Tampoco se les ofrecen recursos o herramientas para buscar los sustantivos en cuestión. Podrían ir al traductor del teléfono celular, por ejemplo; pero eso no se sugiere. En ese caso la tarea consistiría en el buen uso del diccionario en el celular, por ejemplo. Sin embargo, esa tampoco sería una forma de recuperación de aprendizajes anteriores, tal vez olvidados en este momento, sino que, pedagógicamente, tendría el mismo efecto que cualquier traducción y es altamente probable que, si no se ofrecen otros recursos de contextualización, se olvide el sustantivo en cuanto se escucha. Este punto es central para comprender una de las razones más importantes por las cuales las oportunidades de aprendizaje de la oralidad prácticamente no existen en esta clase, esto es, solo se busca la comprensión en el momento y no se ofrecen estrategias ni herramientas para recordar, revisar o estudiar.

La PR inicia un nuevo intercambio (16) en el cual ofrece y solicita información sobre los lentes, pues formula una pregunta polar que implica una clasificación de los tipos de lentes. Es la propia PR quien brinda las dos opciones: hay lentes para leer y lentes para el sol:

169	PR	Are these glasses for reading or for the sun?
170	Juana	No, para el sol
171	PC	English, English
172	PR	Are they for reading or for the sun?
173	PC	For reading or for the sun?
174	Juana	Sun
175	PC	For the sun
176	Juana	For the sun
177	PC	Very good
178	PR	For the sun.

Es interesante notar que Juana, que entiende la pregunta, responde en L1: *No, para el sol.* (170). Pero el PC, quien en otras oportunidades usó L1, ahora solicita a la estudiante que use L2 en forma muy acotada, simplemente repitiendo el sustantivo *English* (171), en lugar de ofrecer, por ejemplo, en forma explícita una idea más completa que generaría otra instancia de comprensión más elaborada. Este es otro indicio de la contracción de las oportunidades de que los estudiantes usen la L2, pues no se les enseña activamente a coconstruir la L2 en forma andamiada, no se hace un

uso sistemático de la L2 en lo que se les dice a los estudiantes, ni se generan alternativas a la traducción para que los alumnos comprendan, dejando la traducción para casos específicos.

La PR repite la pregunta con la que inició el intercambio (169): *Are they for reading or for the sun?* (172), con la salvedad de que usa el pronombre personal "they" para referirse a "glasses", cosa natural en cualquier conversación, pero tal vez no tan lógica en una clase que tiene entre sus objetivos principales que los alumnos aprendan el vocabulario relativo a los accesorios. En el movimiento siguiente el PC repite la cláusula interrogativa polar, pero directamente elide Sujeto y Finito y solamente menciona los Atributos del Proceso relacional circunstancial: *For reading or for the sun?* (173). La respuesta de Juana, *Sun* (174) confirma que la cláusula interrogativa polar genera una participación oral de los estudiantes muy limitada, ya que alcanza con el sustantivo núcleo de la frase preposicional para dirimir la disyunción que plantea.

En el intercambio siguiente la PR solicita una transducción que consiste en nombrar en la L2 lo que señala en el modo visual. Mientras indica con el cursor los aros de la mujer de la imagen, pregunta: *How is this called?* (180). Inmediatamente el PC interrumpe e inicia una serie de movimientos de Seguimiento que seguramente considera una ayuda: apunta a sus orejas y pregunta:

179 PR And what about this? (*comentario incomprensible*)
180 PR How is this called? *(PR señala las caravanas o aros del dibujo)*
181 PC What do we call this part of the, of the…the *(PR señala sus orejas*)
182 PC What is this?
183 PC The... Ear
184 PC Yes? (*PC hace un círculo con las manos*)
185 PC And do you know what we wear in our fingers… that are like this?
186 PC What do we wear in our fingers?
187 PC R….ri…no?
188 PC Rings
189 PC Ear rings, ear rings. *(PC señala su oreja y su mano)*
190 Al Earrings?
191 PC Earrings.
192 PC Caravanas, earrings
193 PR Earrings.

Este intercambio muestra que el rodeo que toma el PC no crea oportunidades de aprendizaje o producción oral en inglés porque los estudiantes no conocen las respuestas a lo que él les pregunta. La idea de que una palabra combinada es más compleja que dos simples, y de que desagregando los dos sustantivos que la componen se facilita recordarla, no funciona cuando los estudiantes no conocen o recuerdan ninguno de los sustantivos. El PC concluye diciéndoles él mismo a los alumnos las dos palabras que intenta ayudarlos a recordar y luego las une para formar la palabra compuesta que busca: *Rings* (188) y *Earrings* (189). El ofrecer los dos primeros fonemas de una palabra para que los alumnos la recuerden (187 y antes 165) aparece nuevamente como recurso

que no genera oportunidades de uso del inglés oral. De igual modo, se reitera la constatación de que hasta que no se traduce una palabra a la L1 no hay satisfacción de que se haya comprendido. Esto sucede en el movimiento 192, como antes lo vimos en el intercambio 15 con el verbo *wear* (155) y el sustantivo *lentes* (163) y en el intercambio 14 con el sustantivo *accesorios* (142 a 144).

En este último intercambio (18) vuelven los Desafíos y ocurren algunos movimientos del PC dirigidos al PR que no habían sucedido antes en este fragmento. La PR comienza retomando el sustantivo *earrings* e intenta revisar algo de lo que se elaboró anteriormente recorriendo el camino inverso:

194	PR	So, this is earring.
195	PR	And what is this? *(PR señala los anillos en la mano de la mujer)*
196	PC	They don't know.
197	PR	What is this?
198	Al	¿En los ojos?

El PC interrumpe el intercambio comenzado por la PR: *And what is this?* (195), mira a la PR y parece que trata de evitar que ella siga preguntando, pues le dice: *They don't know* (196). Sin embargo, la PR sigue adelante y reitera la pregunta del movimiento 195 en el 197: *What is this?* Un alumno responde en L1 solicitando una aclaración del tipo de Seguimiento: *¿En los ojos?* (198), que evidencia que no están entendiendo que la PR pregunta por lo que señala: los anillos en las manos de la mujer.

199	Juana	No estudiamos esas cosas, profe
200	Al	Profe, eso ni español sabemos *[incomprensible]*
201	PC	*(a la PR)* They don´t know.
202	PC	What is that?
203	PC	Is that a ring?
204	PR	It´s a ring, yeah.
205	PR	Earring and ring.
206	PC	Oh, another ring. *(PC explica que desde su lugar no veía bien la imagen)*
207	PR	Yes.

En el intercambio 199, la estudiante Juana reitera lo que había dicho en el movimiento 160 y es apoyada por otro alumno que señala que no saben nombrar esos accesorios ni siquiera en español. Si bien estos Desafíos muestran cuestionamientos y problemas que no corresponde abordar en profundidad en esta investigación,[95] es necesario dejar registrado que estos alumnos están explicitando una problemática muy seria, que apunta a las dificultades de encontrar propuestas pedagógicas de enseñanza de L2 que aborden las complejidades de los distintos contextos sociales y pedagógicos específicos y respondan a ellos.

[95] Este fragmento fue seleccionado por ser una actividad de la dupla docente con uso de los tres modos semióticos y no por estos Desafíos, cuya discusión nos alejarían del cumplimiento de los objetivos de investigación.

En cuanto a las oportunidades ofrecidas a los estudiantes para su participación en inglés en forma oral, se advierten aquí dos actitudes poco propicias: la primera es que el PC vuelve a dirigirse a la PC y reiterar lo que le había dicho en el movimiento 196: *They don't know.* Este diálogo entre los docentes da cuenta de que hay otro diálogo entre ellos que no está sucediendo, esto es, la reflexión y la planificación conjunta de clases que atiendan las particularidades de estos estudiantes. Más difícil de explicar aún resulta que, a continuación de esa afirmación dirigida a la PR, el PC retoma las mismas preguntas: *What is that?* (202) recurre a una cláusula interrogativa de proceso relacional identificativo que solicita el Identificador y luego reformula la interrogación y la realiza en forma de interrogativa polar: *Is that a ring?* (203), en la que se ofrece la respuesta correcta para que los estudiantes solo tengan que ofrecer una respuesta afirmativa. Sin embargo, la respuesta la entrega la PR en los movimientos 204: *It's a ring, yeah* y 205: *Earring and ring,* tal vez con la idea de contrastar la diferencia entre cómo se dicen ambos sustantivos y qué significan, lo que se ofrece señalando en la imagen la caravana y el anillo. En síntesis, son los dos profesores quienes concluyen el intercambio.

Hasta aquí hemos visto a través de la estructura de los intercambios y de las realizaciones lexicogramaticales que el diálogo, en tanto uno de los tres modos del ensamble, no ofrece a los estudiantes oportunidades de desarrollo de la oralidad. Otra forma de mirar la falta de oportunidades de usar la lengua inglesa en forma oral que se evidencia en este fragmento la ofrece el análisis de las funciones pedagógicas ocupadas (resúmenes en Tablas 2 y 3, Apéndice 7.2.1). Entre los datos más reveladores, destaca, en primer lugar, la frecuencia con que el PC usa la L1 o solicita su uso. En tres oportunidades, sus movimientos aseguran la comprensión por medio de la función *Solicitar respuesta a colaboración / Expandir / Traducir*. En el intercambio 14, donde se busca la traducción de la L2:

142 PC What are accessories?
143 PC This is an accessory. *(PC muestra su reloj)*
144 Al Accesorios
145 PC Yes

En el movimiento 151, el PC pregunta: *¿Qué era "wear"?* y en el 163, *How do you say "lentes"?* En dos ocasiones también el PC realiza las funciones de *Ofrecer /Expandir / Traducir*: en el movimiento 155, *"Usar"; wear means "usar"*; y en el 192, *Caravanas, earrings*.

En este mismo sentido, varias de las solicitudes de *Transducción / Nombrar* piden indirectamente la traducción. Por ejemplo, el movimiento 180: *How is this called?*, pregunta la PR mientras señala los aros del dibujo; o el movimiento 185, *And do you know what we wear in our fingers… that are like this*? dice el PC mientras señala los anillos de la mujer del dibujo o el movimiento 195, donde la PR señala los anillos en la mano de la mujer y pregunta: *And what is this?* Como fue señalado

previamente, si los estudiantes no conocen estos sustantivos en L2, solo pueden ofrecerlos en L1, que es lo que sucede. Lo mismo ocurre en más de una ocasión con las funciones tanto de *Solicitar/ Reiterar / Repetir:*

148 PR What is she wearing?
149 PR What is she wearing?
150 PC Do you remember the meaning of "wear"?
151 PC ¿Qué era "wear"?
152 PC Lo dijimos…era el verbo de la ropa, ¿cuál era?
153 PR I´m wearing a flannel.
154 Juana usar

La repetición de la PR en 148 y 149 se reformula en 150 y cambia de foco: ya no es la descripción de lo que usa la mujer sino el significado de *wear* que, como se apuntó anteriormente, equivale a pedir la traducción, como queda más claro en 150, donde se combinan ambas lenguas. La misma pregunta, *What is she wearing?* se repite en 156 y 159. En cuanto a las repeticiones ofrecidas, la función *Ofrecer / Reiterar / Repetir*, por ejemplo, se restringen los significados al mínimo en repitiendo sustantivos, traduciendo y solo en 194 se formula una cláusula relacional identificativa que vuelve sobre el mismo sustantivo:

191 PC Earrings.
192 PC Caravanas, earrings
193 PR Earrings.
194 PR So, this is earring.

Conjuntamente, se solicitan conocimientos específicos de la unidad en una sola oportunidad, y es en L1, como en ejemplo que vimos anteriormente: *What is the meaning of "wear"? ¿Qué era "wear"?* (movimientos 150 y 151) y se ofrecen conocimientos específicos de la unidad también en una sola oportunidad y es para enseñar un sustantivo: *So, today we´re going to talk about accessories, yes?* (movimiento 140); el intercambio culmina con la traducción a L1 que realiza una estudiante.

En segundo lugar, es relevante que, de 23 funciones de **Solicitar** el uso de la L2, 5 son solicitudes de que los estudiantes nombren en L2 de objetos representados en el modo visual *Transducción / Nombrar* como, por ejemplo, cuando se les solicita que nombren un accesorio. Esto sucede en el movimiento 185: *And do you know what we wear in our fingers… that are like this?* De las 16 funciones de Solicitar restantes, 10 son reiteraciones. Esto significa que los profesores repiten sus preguntas o comentarios en numerosas oportunidades.

En tercer lugar, de las 17 funciones de **Ofrecer**, solo una se refiere a contenidos específicos de la unidad curricular y es la que abre el intercambio 14*: So, today we´re going to talk about accessories, yes?* (movimiento 140), que ya fue mencionado entre los casos que involucran el uso

de la L1. Los otros 16 ofrecimientos se concentran en el uso de la L2. De estas 16 ocurrencias, 5 corresponden a transducciones del modo visual que consisten en nombrar -usar un sustantivo- un accesorio y no en describirlo, por ejemplo. De los 11 ofrecimientos restantes, 4 consisten en repeticiones y 2 en traducciones que los profesores ofrecen; otros 3 son coconstrucciones y de ellas dos corresponden a movimientos en los que el profesor ofrece los dos primeros sonidos de un sustantivo para ver si los estudiantes recuerdan el resto insertaría los movimientos 165 y 187 de una forma quizás muy básica para un segundo año de educación media. Por último, también es relevante que no se ofrece ni solicita nunca ninguna clase de metalenguaje ni se habla de la lengua una sola vez en los cinco intercambios (ver Tablas 3 y 4, Apéndice 7.1).

De esta manera, a través del análisis emergen varias características de este fragmento. En primer lugar, se observa que la comprensión y la producción de los estudiantes en inglés es de nivel de alumnos principiantes absolutos (A0 del MCERLE). Concomitantemente, las preguntas planteadas por la PR -quien inicia todos los intercambios- son considerablemente puntuales, a menudo solicitando cómo se denominan los accesorios en inglés cuando no se han enseñado. Al mismo tiempo, se observa que las intervenciones del PC suceden en todos los intercambios y generan una tensión particular entre los docentes. Por un lado, se entiende que el PC interviene para intentar andamiar las respuestas que se esperan de los alumnos. Sin embargo, llama la atención que estas intermediaciones frecuentemente inician una secuencia de movimientos que llamamos de Seguimiento, pues se apartan de la apertura inicial de la PR, se concentran mayormente en la traducción a L1 del significado de sustantivos o verbos específicos, y no reorientan el diálogo para que se continúe lo que había iniciado la PR. Es cierto que no se sabe qué haría la PR en ese caso, pero lo que sí queda claro es que los intercambios se concluyen con traducciones a la L2 de sustantivos referidos a accesorios. Más aún, esta tensión entre la dirección de los inicios de la PR y las intervenciones del PC se incrementa considerablemente cuando los estudiantes expresan que ellos no saben lo que se les pregunta en esta clase. Estas manifestaciones de los estudiantes suceden en dos oportunidades y llevan más de un movimiento, todos en L1, pero no reciben respuesta. Por último, los únicos dos movimientos que de alguna forma dan cuenta de que los profesores han escuchado el reclamo de los estudiantes suceden en el mismo intercambio (18, movimientos 196 y 201) cuando el PC se dirige a la PR con la misma cláusula declarativa de polaridad negativa y proceso mental: *They don't know.* Sin embargo, ni la PR responde a esa información ni el propio PC cambia el curso de la conversación. Por el contrario, luego de repetir que los estudiantes no saben, el PC retoma los mismos tipos de preguntas que venía formulando hasta el momento.

Luego de describir las limitaciones de recursos lingüísticos que se despliegan en el fragmento analizado, tanto en la recurrencia a la L1 como en las repeticiones, en los movimientos de un solo sustantivo y en la falta de recursos en L2 de los estudiantes, es claro que las oportunidades de aprendizaje del inglés oral, en esta clase, se ven muy acotadas. A estas características se suman la limitación de los recursos pedagógicos de los docentes para replantear la conversación de formas más acordes con los limitados conocimientos que los alumnos no solo muestran, sino que explicitan.

7.2.3 Análisis del modo verbal escrito

El modo verbal escrito permanece a la vista durante todo el fragmento analizado en la forma de una cláusula interrogativa elemental que se muestra en la diapositiva al costado del dibujo de la mujer. Esa interrogación implica que se espera una descripción de la mujer, en particular de sus accesorios. Como vimos en el análisis del diálogo de clase, esta tarea se cumple de manera extremadamente acotada:

What is she wearing?

What	*is*	*she*	*Wearing?*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito	Sujeto	Predicador	
(i) Meta	Proceso	Portador	Relacional atributivo	
(ii) Tema	Rema			

En cuanto a la pizarra, lo único que se escribe es un sustantivo que acompaña el movimiento 191, cuando el PC dice *earrings* y señala su dedo. Asistimos entonces a una limitación de recursos lingüísticos en ambos modos verbales, que se corresponden con lo acotado de los significados visuales analizados. La propuesta pedagógica no muestra intencionalidades de desarrollo de los aprendizajes de la L2 más allá de una comprensión muy descontextualizada y poco útil para construir significados. Parece confirmarse que estos ensambles no pueden ofrecer a los estudiantes oportunidades de significar oralmente en L2.

7.2.4 Análisis del ensamble multimodal

Durante todo el fragmento estudiado, la conversación de clase integra al ensamble bimodal que se encuentra fijo en la proyección de la pantalla. Se ha estudiado previamente la limitación de los significados instanciados por la imagen, en particular la escasez de significados interpersonales, ya que no hay contacto con el espectador y es poco lo que se observa de la mujer representada. La imagen no tiene contexto y los significados ideacionales están muy limitados por el dibujo minimalista que reduce considerablemente la aparente apertura de la pregunta que acompaña la imagen en el modo verbal escrito. Esta única pregunta permanece en la pantalla junto al dibujo y

es el ensamble bimodal el que enmarca y dirige la orientación de la actividad a desarrollarse en el modo verbal oral: la tarea consiste en describir los accesorios que está usando la mujer del dibujo. Esta limitación de significados instanciados por el ensamble bimodal permanece al menos igualmente acotada al completarse el ensamble de los tres modos, como muestra la *Tabla 7.9*:

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical				Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical			
IDEACIONALES	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad								
	Proceso: conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado		***141. What***	***are***		***Accessories?***	***What***	***is***	***she***	***Wearing ?***
	Interactuantes	Portador: una mujer		Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador	Atributo	Proceso	Portador	Relacional atributivo
	Atributos Posesivos	Diversos accesorios: collares, pulseras, aros (caravanas), lentes, vincha		***148. What***	*is*	***she***	***Wearing?***				
				Atributo	Proceso	Portador	Relacional atributivo				
	Circunstancias	Fondo uniforme		182. ***What***	***is***		*This?*				
				Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador				
(INTERACTIVOS)	(INTERACTIVOS)										
	Focalización	Observa (puede asumirse una mirada, pero no se ve)	Sistemas de modo y modalidad	***141. What***	***are***		***Accessories?***	***What***	***is***	***she***	***Wearing ?***
					Finito		Sujeto		Finito	Sujeto	Predicador
	Distancia social	Personal									
				148. What	***is***	***she***	***Wearing?***				
	Actitud	Subjetiva: involucramiento, igualdad.			Finito	Sujeto	Predicador				
				182. What	***is***		***This?***				
	Pathos	Involucramiento apreciativo (estilo minimalista)			Finito		Sujeto				
TEXTUALES	COMPOSICIÓN										
	Valor informacional	Central	Sistema de tema	***141. What***	***are accessories?***			***What is she***			***wearing?***
				Tema	Rema			Tema			Rema
	Prominencia	Máxima prominencia		***148. What***	**Is she wearing?**						
				Tema	Rema						
	Enmarcación	Máxima conexión		***182. What***	***Is this?***						
				Tema	Rema						

Tabla 7.9 – Ensamble multimodal según commitment *(Tucumán 4, intercambios 14 a 18)*

Según lo muestra la *Tabla 7.8*, la cantidad de significado instanciado por cada modo es diferente. La imagen instancia significados ideacionales que, si bien son restringidos, ofrecen un cierto potencial de significados para la instanciación verbal -oral y escrita- que no se aprovecha, sobre todo porque no se andamia la producción oral de respuestas completas. Como fue discutido, el dibujo minimalista, con fondo uniforme y recortado de todo contexto contiene en sí una limitación semiótica importante, pero el análisis de los modos verbales oral y escrito evidencia una restricción en la cantidad de significados aún mayor. En consecuencia, identificamos al ensamble multimodal como de **contracción** de significados visuales en la transducción verbal. Por ejemplo, las frecuentes cláusulas interrogativas de proceso relacional identificativo, si bien son elementales, encierran la respuesta a una única posibilidad realizada por un único sustantivo. Tal es el caso de *What are accessories*? O de *What is this?* que, como vimos, son una solicitud indirecta de uso de la L1. Por último, ni siquiera una respuesta completa a la pregunta de los dos modos semióticos verbales *What is she wearing?,* es respondida ni andamiada en este fragmento.

7.2.5 Análisis de las oportunidades de aprendizaje y conclusiones

Los ensambles multimodales analizados en los cinco intercambios de la clase 4 del caso Tucumán son de **contracción**, pues generan pocas y muy limitadas oportunidades de aprendizaje. Estas oportunidades no satisfacen las necesidades ni de los estudiantes que saben más inglés ni de los que manifiestan que no saben lo que se les pregunta.

Las interacciones multimodales de esta clase no proponen la construcción conjunta de significados auténticos, pues los pocos significados que se intenta construir se diluyen en los inconvenientes que surgen del desfasaje entre lo que se les pide a los estudiantes y lo que ellos sienten que saben y pueden. Schleppegrell (2004) plantea que la verdadera distancia que constituye la zona de desarrollo próximo no es la que existe entre el conocimiento y el estudiante, sino la que existe entre el estudiante y la tarea que el docente propone para que este avance, en pasos sucesivos, hacia la construcción del conocimiento. Estos conceptos sugieren que en esta clase se produce un desencuentro entre las oportunidades de desarrollar la lengua oral de los alumnos que proponen los docentes y las que los alumnos tienen disponibles. Incluso para que los estudiantes recuperen aprendizajes que tal vez tienen pero no recuerdan, hace falta un andamiaje que vaya al encuentro de cada estudiante allí donde está, para luego acercarlo al conocimiento que se intenta coconstruir.

El análisis mostró que la imagen elegida construye significados visuales tan simples, que los profesores no tienen margen para realizar otras preguntas o hacer otros comentarios. La limitación de la imagen, entonces, ofrece pocas posibilidades de ampliar o variar la transducción verbal de significados. Del mismo modo, se señaló que la cláusula interrogativa elemental escrita que se ensambla con el dibujo de la mujer, que parecería constituir una oportunidad de apertura para

significar, se encuentra considerablemente limitada por los significados de la propia imagen. Por último, esos significados posibles se cierran por completo en el diálogo de clase, donde se piden respuestas únicas, de palabra única y muy a menudo en L1. Incluso la estudiante que se destaca por su nivel de conocimiento del inglés, se rebela a la propuesta y se erige en portavoz de sus compañeros. Cuando se ofrecen ayudas, se verifican propuestas básicas, como el ofrecer los dos primeros fonemas de un sustantivo o el uso de la pregunta polar para desagregar una elemental, por ejemplo: *What is this? Is it a ring?* (202, 203).

La propuesta de la clase 4 del caso Tucumán ofrece ensambles multimodales de contracción de las oportunidades de que los estudiantes usen la lengua inglesa en forma oral. El análisis mostró esta restricción de significados, e incluso dio cuenta de la tensión que se genera entre los estudiantes, disconformes con la experiencia ya sea de no comprender o de no saber responder las preguntas. El planteo de los estudiantes, sin embargo, no genera cambios en la propuesta de clase: los dos profesores continúan realizando el mismo tipo de preguntas y se responden ellos mismos. También observamos que el uso del español es frecuente y que solo conduce a la comprensión de lo que se dice en ese instante, pues no hay aspectos que propongan un camino de construcción, registro o recuperación de la producción oral en inglés. Tal vez la necesidad del PC de traducir los términos clave responda a que él sabe que los estudiantes no están comprendiendo y no pueden responder. Incluso llega a decírselo dos veces a la PR. Pero esa comprensión no conlleva un cambio en el diálogo propuesto. Se verifica nuevamente una propuesta pedagógica que parte de la idea de que el aprendizaje de sustantivos, sin texto ni contexto, puede generar oportunidades de aprendizaje en un grupo de alumnos de nivel inicial de inglés, incluso cuando los propios estudiantes se dan cuenta de que no están aprendiendo.

A continuación, se presenta el capítulo de cierre de la tesis, que incluye la discusión del trabajo de análisis realizado en cada caso y las conclusiones de la investigación.

8. Discusión y conclusiones 8

8.1 Constructos teóricos: oportunidades de aprendizaje y ensambles multimodales

La motivación para realizar esta investigación ha sido comprender sobre las oportunidades de aprendizaje de la oralidad que emergen de los ensambles multimodales en clases de inglés como lengua extranjera (ILE). En esta sección se sintetizan, en primer lugar, las características principales y los objetivos de la investigación desarrollada para destacar, a continuación, los constructos teóricos fundamentales que han surgido de este estudio.

Para responder la pregunta general de investigación, en primer lugar, se analizaron uno a uno los modos semióticos involucrados en los ensambles multimodales definidos. En segundo lugar, se analizó cómo se ensamblaban estos modos semióticos, de modo de poder comprender si los ensambles expandían o constreñían los significados y, a partir de allí, explorar si estos ensambles generaban o no oportunidades de aprendizaje del inglés oral. En tercer lugar, se estableció la relación entre ensambles multimodales y oportunidades de aprendizaje en cada entorno pedagógico: lecciones con profesor de clase (PC) y lecciones con PC y profesor remoto (PR). Estos pasos permitieron establecer una comparación entre los ensambles multimodales y las oportunidades de aprendizaje ocurridos en ambos tipos de entornos pedagógicos.

Como se vio en los antecedentes bibliográficos, hay pocos estudios que investiguen desde la lingüística los recursos semióticos verbales y visuales disponibles en las aulas de enseñanza media en Uruguay. Tampoco hay información disponible sobre los aprendizajes de los estudiantes de ILE en este ciclo de instrucción que, por otra parte, incluye la opción de agregar, al programa presencial obligatorio, el Plan Ceibal en Inglés (PCI). Este plan optativo consiste en una clase semanal[96] en la que un profesor nativo se hace presente en la clase en forma remota y sincrónica a través de una cámara de videoconferencia y comparte la clase con el profesor presencial. El trabajo de Frade (2017), si bien coincide en la identificación de patrones conductistas en las propuestas del PCI, se enfoca en enseñanza primaria y tiene, entre otras, diferencias teóricas y metodológicas, como se ha señalado en el capítulo 2. El otro trabajo que aborda el PCI es el de Canale (2019), quien estudia una clase en la que los estudiantes tienen sus *ceibalitas*[97] y pone su foco en la enseñanza de la tecnología en la clase de ILE. En esa medida, el trabajo también tiene diferencias teóricas y metodológicas con esta investigación, más allá de que su sólida discusión conceptual sobre el aprendizaje es compatible con esta investigación.

[96] La clase semanal no se agrega a la carga horaria del curriculum nacional obligatorio, sino que ocupa una de las horas curriculares adjudicadas en los cursos oficiales.

[97] Se recuerda que en los casos aquí estudiados nunca se usó ni se nombró a las *ceibalitas*, laptops XO que el Plan Ceibal entrega a todos los estudiantes de educación primaria y educación media.

En este contexto, en el que es necesario contar con más estudios que nutran la reflexión sobre los aprendizajes que suceden en educación media, el aporte de esta investigación cualitativa, longitudinal, de cuatro casos -dos de enseñanza media secundaria y dos de enseñanza media técnica-, entrega una comprensión teóricamente informada sobre las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los ensambles de modos semióticos. El estudio es longitudinal porque hace un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de la unidad curricular analizada en cada caso.

La pregunta general que orientó esta investigación fue la siguiente: *¿Cuáles son las características de las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE que emergen de los ensambles multimodales en dos tipos de entornos pedagógicos: uno con un profesor presencial y otro con profesores presencial y remoto, en educación media uruguaya?*

Los conceptos fundamentales que guiaron el análisis se concentran en la relación entre tres nociones y prácticas pedagógicas de las salas de clase de inglés como lengua extranjera (ILE) planteadas en el objetivo general de la tesis: *Comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE que emergen de los ensambles multimodales en dos tipos de entornos pedagógicos: uno con un profesor presencial y otro con dos profesores: uno presencial y otro remoto, en educación media uruguaya*. Este objetivo se propuso indagar la relación entre las **oportunidades de aprendizaje de la oralidad en ILE** y los **ensambles multimodales** (visual, verbal oral y verbal escrito), en tanto generadores o no de esas oportunidades en **dos tipos de entornos pedagógicos** definidos: lecciones con profesor de clase y lecciones con profesor de clase (PC) y profesor remoto (PR). El trabajo inductivo realizado a partir del estudio de los materiales y las prácticas para teorizar sobre ellos implicó atender a diversas actividades que suceden en forma simultánea, esto es, mostrar, mirar, dialogar, escribir, leer, y manejar distintos constructos teóricos para poder conocer esas prácticas sociales. La *Figura 8.1* representa, en los rectángulos azules, los complejos conceptuales que entran en relación en el objetivo general de esta tesis y, en los verdes, los dos tipos de espacios de práctica pedagógica:

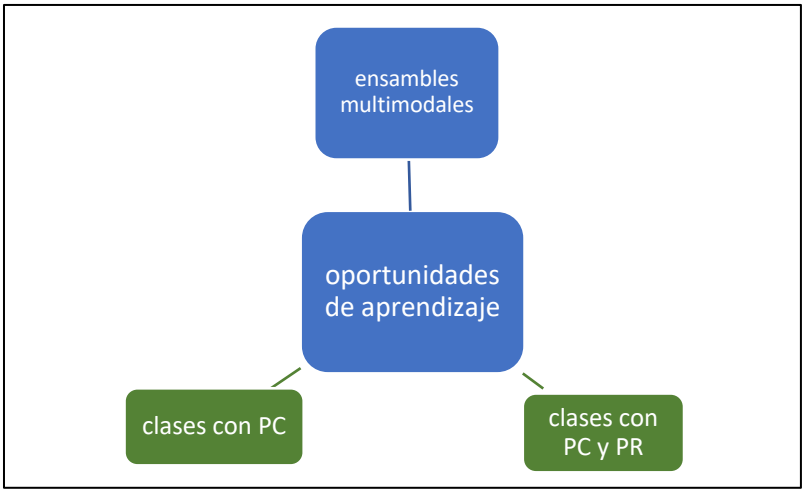


Figura 8.1 – Esquema de los conceptos combinados y los entornos pedagógicos en esta investigación

En el centro del diagrama está el concepto de oportunidad de aprendizaje, en torno al cual se articula esta discusión. La línea que une los rectángulos azules representa las relaciones establecidas entre esos conceptos: una relación de causalidad compleja -y no directa o lineal- entre los ensambles y las oportunidades ya que, según las características de los ensambles, se generan o no se generan oportunidades de aprendizaje. A su vez, las oportunidades de aprendizaje generadas o no generadas tienen lugar en dos contextos distintos que se caracterizan y comparan: la clase con PC y la clase con PC y PR. En las clases con PR, en general es el PR quien propone las actividades, las dirige y orienta, mientras que el PC acompaña más o menos esa propuesta.[98]

Para cumplir los objetivos de esta investigación se trabajó con un corpus construido en base a cuatro casos estudiados en dos instituciones uruguayas de enseñanza media secundaria y dos de enseñanza media técnica y en cada caso se realizó un análisis detallado de fragmentos de lecciones con profesor de clase (PC) y fragmentos de clases compartidas por PC y profesor remoto (PR). Como se mencionó al explicar la selección de casos en el capítulo metodológico, la elección de dos casos de educación técnica y dos de secundaria buscó obtener una mirada comprehensiva de la oralidad de ILE en Uruguay y no la comparación entre estas instituciones, trabajo enorme que de por sí ameritaría otra investigación completa. Cabe agregar que es precisamente la multiplicidad de factores que inciden en las características de estos cuatro casos lo que nos permite avanzar hacia conclusiones relevantes.

[98] En el caso Córdoba, por ejemplo, cuando el PC está solo con los estudiantes es él quien diseña un ensamble: él organiza el trabajo sobre un material que seleccionó y que incluye texto escrito. Es el PC quien propone el diálogo de clase: realiza y secuencia las preguntas y da por terminado un intercambio. Cuando está la PR, es ella quien diseña parte del ensamble: el material visual, el escrito y la actividad. También es la PR quien inicia los intercambios con preguntas que realiza a los estudiantes. Sin embargo, esas preguntas siempre son intermediadas por el PC, quien las redirige a los estudiantes. A su vez, los estudiantes en general le responden al PC, a no ser que el PC les acerque el micrófono para que ellos respondan a la PR.

En todos los casos, el primer criterio de selección de los fragmentos fue que tuvieran lugar ensambles de los tres modos semióticos estudiados: el visual, el verbal oral y el verbal escrito. Solo en un caso se estudió un fragmento con un ensamble bimodal, pues no hubo ocasiones en las que se usara el modo visual en esa clase.

Tal como se especificó en el capítulo 3 de metodología, los casos estudiados se caracterizan por su disparidad en cuanto a la edad de los estudiantes, el tamaño de los grupos y los turnos horarios[99] de las instituciones. Sin embargo, las diferencias entre los grupos son menores en el nivel de inglés: a excepción del caso Jujuy y algunos estudiantes del caso Córdoba, los estudiantes son mayormente principiantes en la lengua extranjera.

Los ejemplares del modo semiótico visual relevados en cada uno de los cuatro casos son también muy variados. Se trata de imágenes fijas, ya sea unitarias, integradas a una presentación de power point o secuenciadas en un video que intercala el modo escrito y está cohesionado por una música de fondo. Se constató el uso de un solo video de imagen animada (3 minutos de duración), por lo cual se consideró que este tipo de materiales visuales no es representativo del modo visual desplegado en los cuatro casos. A continuación, me referiré a los conceptos clave de la investigación, para repasar su construcción y desarrollar una discusión de estos en función de las preguntas y objetivos de investigación.

Los dos conceptos clave de esta investigación, la **oportunidad de aprendizaje** y el **ensamble multimodal**, son de distinta naturaleza. El constructo teórico **oportunidad de aprendizaje** es una versión acotada del concepto de *affordance* propuesto por Gibson (1979) y adhiere a la consideración de Gibson respecto de la coexistencia de una tensión entre práctica social y teorización semiótica. En esta tesis se definió una **oportunidad de aprendizaje** como la relación entre el entorno de la clase y el estudiante[100]. El entorno de clase consiste en una serie de elementos diversos que se reúnen en las situaciones de aprendizaje: los estudiantes, el o los docentes, los modos y medios semióticos, las actividades de aprendizaje, todo esto contextualizado en instituciones con sus documentos reguladores y por lo tanto atravesado por ellos. La oportunidad de aprendizaje **no es** una característica de ninguno de esos elementos, sino que consiste en **una relación** entre ellos. En este trabajo, la relación que se examina es la que existe en una sala de clase de ILE entre tres modos semióticos ensamblados y las oportunidades de aprender y

[99] Hay tres o cuatro turnos horarios para el dictado de clase en instituciones de enseñanza media en Uruguay: matutinos, vespertinos y nocturnos.
[100] Al decir el estudiante se piensa al mismo tiempo en cada estudiante y todos los estudiantes como grupo. Este no es un tema de esta investigación, pero es fundamental en estudios sobre aprender y enseñar.

desarrollar la oralidad en L2. La *Figura 8.2* permite visualizar los elementos que entran en relación para conformar oportunidades de aprendizaje según se plantea en esta investigación:

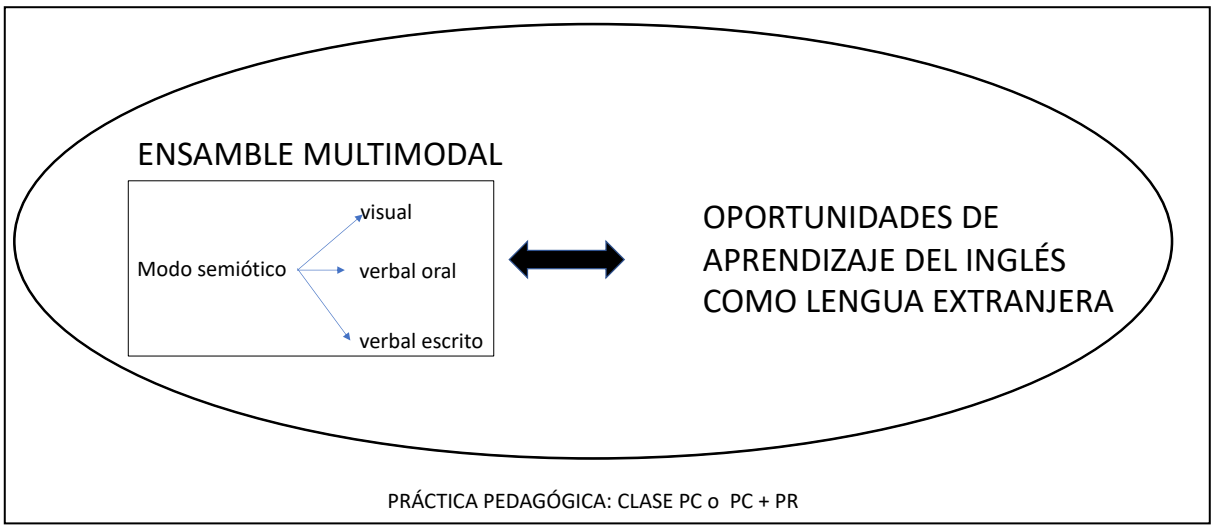


Figura 8.2 –Relación entre ensambles y oportunidades de aprendizaje

El constructo teórico denominado ensamble multimodal pertenece a la semiótica social. Se entiende que un **ensamble multisemiótico o multimodal** es un arreglo o diseño de modos semióticos. La denominación **ensamble** enfatiza la multiplicidad de modos que participan en cualquier situación de comunicación, ya que los modos semióticos nunca ocurren solos sino en "ensambles modales diseñados para que cada modo tenga una tarea y funciones específicas" (Kress, 2010:28). Los diseños de los ensambles son arreglos de los recursos para transmitir un mensaje específico para un público en particular y se basan en la posibilidad que tiene el creador del mensaje de elegir, de una gama de recursos, los que se usan en una realización concreta (Kress, 2010; Bezemer y Kress, 2016). De este modo, el creador realiza esas elecciones según sus propósitos y necesidades en el encuentro con el potencial y las limitaciones de cada modo según él mismo las percibe. En tanto creador del diseño de los ensambles multimodales de clase, el docente materializa su intencionalidad pedagógica, esto es, los conceptos pedagógicos que orientan sus decisiones e intenciones. Consecuentemente, al preguntarnos por las oportunidades de aprendizaje que generan los ensambles multimodales, nos encontramos con que esos ensambles permiten identificar los propósitos pedagógicos que se materializaron en el diseño, es decir, en los ejemplares de cada modo que constituyen el ensamble. Incluso si el docente toma recursos seleccionados por otro creador para usar en su clase, es el propio docente[101] quien recontextualiza esos recursos según sus propósitos pedagógicos y, en consecuencia, es quien orquesta la

[101] Al mencionar al docente no se entiende que es el docente solo y aislado el que toma sus decisiones, sino que hay comunidades profesionales e instituciones responsables que acompañan y apoyan al docente, quien no actúa solo y por lo tanto no es responsable como individuo sino como miembro de una comunidad educativa.

generación o no de oportunidades de aprendizaje. Como se explica más adelante, este análisis ofreció valiosa información sobre los criterios usados por los docentes para realizar sus diseños: tanto en la selección de los ejemplares de cada modo como en la recontextualización de los modos.

De esta manera, se definió una **oportunidad de aprendizaje generada por un ensamble multimodal** como una instancia que cumple con dos requisitos: por una parte, pone al alcance del estudiante nuevos recursos para crear significados en forma oral en la L2 que se adecuen a los recursos que el estudiante ya posee, de modo que signifiquen una ampliación de su capacidad de producir significados y no solo de comprenderlos. Por otra parte, en las instancias que constituyen oportunidades de aprendizaje se le ofrecen al estudiante ayudas para que pueda construir, según sus conocimientos previos de la lengua, significados en forma oral que demuestren una expansión de sus posibilidades de significar. Así, esta investigación muestra que, para que los estudiantes produzcan oralmente en inglés como lengua extranjera, se les solicita o se les invita a hacerlo, en forma más o menos explícita, y se les concede el tiempo razonable para ello. Se han adaptado a la clase los planteamientos de Gibson que definen las *affordances* como una relación mutua entre el medio y el individuo, en la cual lo que el medio -los ensambles multimodales- ofrece es adecuado a lo que el individuo -el alumno- necesita, y lo que puede tomar en función de sus características como alumno.

La pregunta de investigación se orientó a indagar si de los ensambles multimodales surgían o no oportunidades de producir significados orales en la L2. Un hallazgo importante de esta tesis proviene de la caracterización básica de los ensambles de los modos semióticos, de donde se encontró que hay ensambles que **expanden** los significados y otros que los **contraen**. A los primeros se los denominó **ensambles multimodales de expansión** de significados y se definieron como aquellos ensambles en los cuales la cantidad de significado instanciado en el modo verbal -en particular el oral- expande el significado instanciado en el modo visual. A los segundos se los denominó **ensambles multimodales de contracción** y fueron definidos como aquellos en los que la transducción verbal limita los significados instanciados en el modo visual. Asimismo, en esta tesis se identificó un caso de un ensamble bimodal en el que los dos modos verbales intervinientes, el oral y el escrito, se mantienen sin producir aportes a la oralidad de los estudiantes, esto es, no expanden ni contraen las oportunidades de aprendizaje o desarrollo de la oralidad de los estudiantes. A este ensamble bimodal se le llamó de **equivalencia**.

Se trae a la memoria del lector que la selección de tres modos semióticos obedece al propósito de ofrecer profundidad al estudio, sin desconocer la participación de otros modos en la clase, tales como, por ejemplo, la gestualidad, la mirada, el lenguaje corporal, como se indicó desde la introducción a esta tesis. Asimismo, se recuerda que en los casos estudiados se caracterizó,

primero, cómo se realizan los significados en cada modo por separado para luego poder comprender el ensamble.

El estudio de los ensambles multimodales de contracción y de expansión se realizó desde la noción de ***asignación*** (*commitment,* Painter et al., 2013; Martin 2008a; Martin 2010) desarrollada -junto con la noción de *coupling*- en relación con el principio teórico de la LSF denominado **instanciación**. Al referirse al libro álbum, Painter et al. (2013) describen el concepto de *asignación* (*commitment)* como la cantidad de significado que *asigna* cada instancia en que es representado un personaje en el libro. Esto significa que, en el modo visual, cuantos más detalles tengan los dibujos o más significativas sean las representaciones (un rostro en comparación con un brazo) la figura instancia más significado. Painter et al. (2013) ilustran el concepto de *asignación* (*commitment)* en el modo verbal mostrando cómo un grupo nominal extendido (*una atractiva y joven muchacha australiana con un tostado saludable*) asigna más significado que el grupo nominal realizado por el sustantivo núcleo (*muchacha*). Los autores toman de Hood (2008) la definición de *asignación* (*commitment)* para el análisis del discurso como *cantidad de significado potencial que toma cualquier sistema particular de significado en el proceso de instanciación* (Painter et al, 2013:135). Así, dentro de un mismo modo semiótico, como podría ser el modo verbal escrito, se puede decir que diferentes instancias relacionadas asignan más o menos significado potencial (Hood, 2008:6). Lo que determina la cantidad de significado potencial asignado es si el sistema de significado se despliega o no y, si lo hace, cuán extensivamente; es decir, según cuántas opciones del sistema se toman y hasta qué grado de delicadeza.

En esta presentación de los constructos teóricos fundamentales que han sido desarrollados en esta tesis, se toman ejemplos ya ofrecidos en los distintos casos analizados para ilustrar los conceptos. Para comenzar, una imagen puede no asignar ningún significado del Ambiente o Ubicación (categorías de los significados visuales representacionales análogas a las circunstancias del modo verbal), como *La muchacha de la perla* de Vermeer en Salta 1, el *Autorretrato* de Van Gogh en el Salta 2, los cantantes de Jujuy 2, las prendas de ropa en Tucumán 1 o la mujer con accesorios de Tucumán 2: en todos ellos hay fondos monocromáticos uniformes. También puede comprometer mucho Ambiente, como es el caso de la pintura de Seurat (*Bañistas en Asnières*), en Salta 3, la fotografía de la chica anoréxica en Jujuy 3 y las habitaciones de la casa de Córdoba 1, o puede asignar solo lo mínimo indispensable para reconocer el lugar, como los dibujos de las actividades domésticas de Córdoba 2.

En el caso de los ensambles multimodales en contextos pedagógicos, la variación en el significado asignado puede suceder a nivel semántico: lo que muestra o se entiende de una imagen y el significado construido en el diálogo. Si bien la interdependencia entre texto verbal y texto visual

no se parece a la del libro álbum, sí se puede decir que hay diálogos que crean significados que las pinturas no muestran, como es el caso de *El mundo de Christina* de Wyeth en Salta 3. En esta clase la profesora orienta a los estudiantes a realizar inferencias: si el pasto está amarillo, es porque está seco; la única mujer representada en el cuadro tiene que ser Christina porque el cuadro se llama *Christina's World*. Por esa razón, el concepto de significado asignado a través de los modos semióticos ensamblados nos permite identificar el tipo de ensambles y de esa forma apreciar qué tipos de oportunidades de aprendizaje de la oralidad generan esos ensambles.

El modo visual se contextualiza pedagógicamente por haber sido elegido por un docente o una institución para desplegarse en el aula. Esa elección de por sí revela algo de los conceptos pedagógicos que la sostienen. Pero el modo verbal es en el que lleva a cabo la transducción, esto es, amplía o reduce los significados visuales y los orienta con una intencionalidad pedagógica más flexible y visible. Los resultados muestran que, en el caso de los ensambles por contracción, por más restringidos que sean los significados instanciados en el modo visual, siempre ofrecen más significados que los que se transducen en el modo verbal, ya sea oral o escrito. Esto sucede, por ejemplo, en las imágenes de las actividades domésticas de Córdoba 2, en donde hay distintos detalles del entorno de la actividad, los utensilios, los participantes, que no se mencionan en la conversación. Tampoco se apunta a inferir de la imagen denominada *going shopping*, cómo sabemos que se trata de un supermercado. Si bien se muestran las góndolas, nada de esto se describe ni se comenta.

Como se señaló en la revisión de antecedentes (capítulo 2, sección 2.1.2), los estudios sobre multimodalidad en el aula han adoptado distintas perspectivas. Referimos trabajos que enfatizan la descripción de los modos semióticos y los interpretan en función de las implicancias pedagógicas y lo que estos diseños revelan sobre las políticas educativas que los incluyen (por ejemplo, Jewitt, 2001; Manghi et al., 2017; Canale, 2019; Manghi y Badillo, 2021). Estos estudios de la multimodalidad comparten con esta tesis el interés que los motiva: comprender qué sucede en la sala de clase para poder ofrecer nuevos aportes a la pedagogía. La diferencia con el enfoque de esta investigación se encuentra en algunos aspectos del marco teórico y, sobre todo, en la metodología de análisis. En este trabajo se busca ofrecer una descripción detallada, teóricamente informada desde la socio semiótica y la lingüística sistémico funcional, las distintas matrices de análisis descritas permiten brindar un estudio en profundidad de las características de los distintos modos configurados en el ensamble.

En este sentido, podría proponerse que esta tesis tiene más cercanía con la búsqueda de sistematización teórica -también reseñada en la sección 2.1.2- que realizan Hao y Hood (2019) al identificar *acoples intersemióticos* según algunos recursos del sistema de VALORACIÓN enfocados

en la entonación del discurso oral en conjunción con el lenguaje corporal del profesor. Sin embargo, en la búsqueda de comprender un fenómeno, en esta tesis se ingresa en tres modos semióticos que se combinan de formas mucho menos constantes, como se ha señalado al indicar que no hay patrones lineales o directos de los ensambles que puedan prescribir realizaciones de patrones rígidos. Precisamente, según los hallazgos de esta investigación, los ensambles multimodales aquí estudiados no constituyen entidades fijas, sino que se ven representados con mayor precisión en una clina de mayor contracción a mayor expansión, que da cuenta de las diferentes formas que puede tomar un ensamble de cualquiera de los dos tipos, según las características de los modos que los conforman. Es importante enfatizar un punto que ha sido repetido a lo largo de este trabajo: el estudio de los ensambles basado en los significados metafuncionales y las instanciaciones de cada modo semiótico, atiende primero a las características de cada realización particular y luego estudia el ensamble. Esto significa que, en primer lugar, cada imagen puede mostrar variaciones en toda la gama de sistemas y opciones de análisis del modo visual según la matriz propuesta. Las variaciones en las opciones de cada sistema y sus combinaciones son extremadamente amplias.

El modo visual se ensambla en este estudio con los dos modos verbales, cuyas opciones potenciales son incluso más extremas. De hecho, las combinaciones entre los tres modos abren un rango tan amplio de posibilidades que solo permite ofrecer conceptualizaciones orientadoras sobre el tipo de ensamble. Lejos de ser una debilidad, se considera que estas conceptualizaciones en profundidad y detalle ofrecen recursos muy valiosos, tanto para el lingüista como para el educador. En ese sentido, este trabajo se acerca al trabajo reseñado -sección 2.1.2- de Oteíza (2018), que propone matrices de análisis pormenorizado de recursos valorativos en el modo verbal oral -diálogo de clase-, en el modo visual -imágenes de power point- y en el modo verbal escrito -esquemas en la pizarra-. Del mismo modo, en el trabajo de Oteíza (2018) hay un interés por comprender los recursos multimodales en función de la construcción de la evidencialidad en clases de Historia, así como en esta tesis se propone el estudio multimodal para comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en ILE. Más aún, la metodología y el marco teórico son afines a lo que se realiza en esta tesis, en el análisis de fragmentos específicos según sistemas semántico discursivos -VALORACIÓN en el caso de Oteíza (2018) y NEGOCIACIÓN pedagógica en esta tesis- y sus realizaciones lexicogramaticales. Es a partir de este análisis que se construye, inductivamente, la interpretación del trabajo pedagógico.

Los ejemplares del modo visual estudiados en esta tesis pueden localizarse en una clina de mayor a menor especificidad de los significados instanciados. El modo verbal también puede ser más o menos específico y relacionarse con cada una de esas instanciaciones del modo visual de formas

más contractivas o más expansivas. En consecuencia, como se ha insistido en varias oportunidades, se han encontrado distintas formas y niveles de contracción y de expansión en los ensambles identificados en esta tesis. La variedad de combinaciones de clinas de contracción / expansión de los significados instanciados en cada modo indica que las oportunidades de aprendizaje no se pueden derivar lineal ni directamente del tipo de ensamble. Como fue indicado anteriormente, un ensamble en el que el despliegue del modo verbal contraiga el modo visual podría, al mismo tiempo, expandir las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes si se adecuara a los recursos de L2 de que disponen los alumnos. Así, los ensambles multimodales se pueden pensar desde distintas representaciones gráficas que agregan claridad y perspectiva conceptual. En primer lugar, se propone una clina de ensambles multimodales en la que se ubica cada fragmento de los cuatro casos, como muestra la *Figura 8.3*:

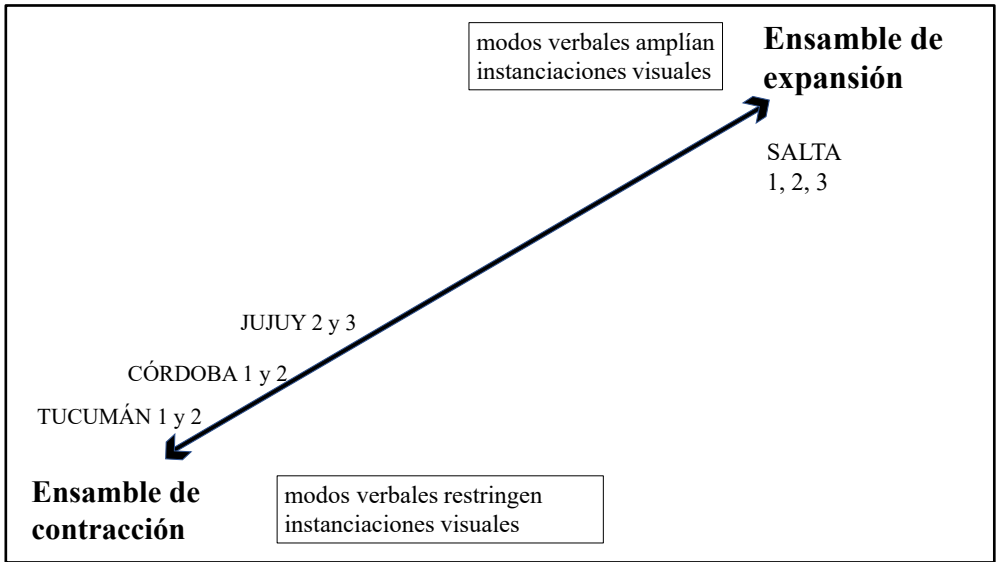


Figura 8.3 - Clina de ensambles multimodales de expansión a contracción y ubicación de cuatro casos

Según la clina de la *Figura 8.3*, el caso Salta es el que se ubica en el extremo de los ensambles multimodales de expansión, como fue señalado. Los patrones de los ensambles multimodales de expansión están dados por: a) imágenes que instancian una variedad de significados en formas específicas; b) transducciones descriptivas e interpretativas que integran discursos, c) diálogo que expande los recursos de L2 de los estudiantes y solicita que ellos transduzcan y opinen; d) oscilaciones ascendentes y descendentes en el diálogo de clase que ponen al alcance de los estudiantes nuevos recursos en L2.

Los otros tres casos se ubican en orden de contracción de significados verbales orales, independientemente del modo visual transducido[102]. Los patrones frecuentes en estos ensambles

[102] Se recuerda que en la primera parte del caso Jujuy se identificó un ensamble bimodal de equivalencia entre los modos verbales oral y escrito. Queda apuntado el hallazgo, aunque faltan elementos para hacer mayores generalizaciones al respecto.

son: a) imágenes simplificadas y minimalistas; b) diálogos basados en la repetición de estructuras fijas y elementos léxicos descontextualizados; c) la ausencia del discurso o la textualidad en la clase, d) la descontextualización de los temas, e) propuestas estandarizadas en las que no hay participación personal de los estudiantes y la aceptación de respuestas mínimas como válidas. Fijar el grado de contracción que sucede al interior del ensamble de formas rígidas implicaría sistematizar el grado de especificidad del modo visual de manera absoluta y no en relación con el modo verbal que lo transduce[103].

El análisis de las instanciaciones de las 20 figuras incluidas en esta tesis (incluyendo los seis músicos y reuniendo las imágenes de Córdoba y Tucumán que se consideraban variantes de una misma imagen), muestra que las diferencias en el grado de especificidad se ubican en distintas categorías metafuncionales: significados representacionales, interactivos y composicionales. Por lo mismo, se intentó captar esta relación entre modos supeditando el modo verbal escrito al oral debido a su menor presencia en los ensambles y se propuso una topología que permite examinar los ensambles multimodales en dos ejes: el eje horizontal, que representa la especificidad de los significados del modo visual y el eje vertical que da cuenta de la especificidad de los significados transducidos por el modo verbal. La *Figura 8.4* presenta la topología de *asignación* (*commitment*) o especificidad de los modos en los ensambles ocurridos en todos los fragmentos de los cuatro casos:

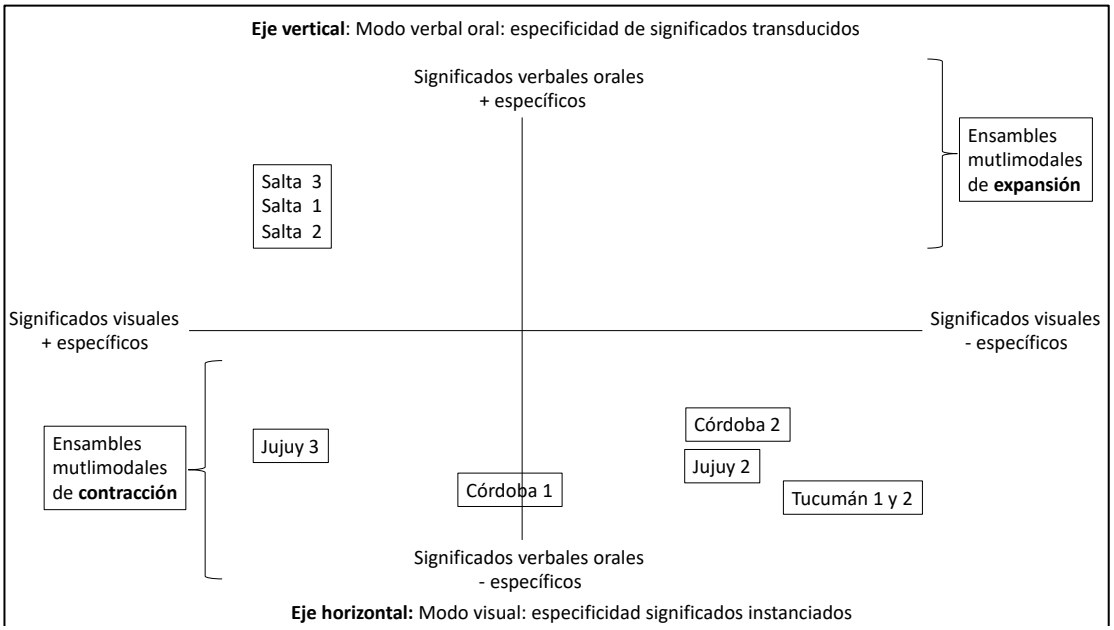


Figura 8.4 – Topología de ensambles según asignación o especificidad de significados transducidos (commitment)*: modos visual y verbal oral*[104]

[103] Sin embargo, entre las proyecciones de este trabajo se integra el estudio más detallado y específico de estas variaciones en la clina de expansión / contracción de los ensambles multimodales.

[104] Jujuy parte 1 no fue incluido porque el ensamble bimodal no integra el modo visual. Los modos son verbal escrito y verbal oral.

Para poder considerar que un ensamble es de expansión debe estar en la mitad superior de la topología. Esto significa que los significados visuales pueden ser más o menos específicos (eje vertical que divide el espacio en superior e inferior) pero los significados verbales deben expandirlos en alguna medida. Se propone denominar al cuadrante superior izquierdo **ensambles de expansión alta**, ya que se verifica la configuración de modos semióticos con asignación de significados específicos. El ejemplo de estos ensambles lo brinda el caso Salta, como se muestra en la próxima sección. Lo contrario aplica para los ensambles de contracción, que se ubican en la mitad inferior del espacio porque, sea cual sea la especificidad del significado visual, la transducción verbal contrae o limita esos significados. Los ensambles del cuadrante superior izquierdo, como los del caso Salta, indican mayor especificidad en los significados instanciados en ambos modos, lo que nos acerca a comprender la relación entre los ensambles de expansión y las oportunidades de aprendizaje.

En esta investigación no se constatan ensambles que combinen modos de baja asignación de significado visual con alta asignación de significado verbal (cuadrante superior derecho). De hecho, se encuentran dos grupos de ensambles con grados de asignación baja de significados visuales, que también tienen baja especificidad en los significados verbales (cuadrante inferior derecho): los dos fragmentos del caso Tucumán, con el menor grado de especificidad de significados visuales y verbales, se denominaron **ensambles de contracción extrema.** Dentro del mismo cuadrante, pero con grados de especificidad menos reducida se encuentran los casos Córdoba 2 y Jujuy 2, que fueron llamados **ensambles de contracción alta**. El caso Córdoba 1 fue ubicado, dentro de los ensambles de contracción, en el punto intermedio de especificidad visual, pues las imágenes utilizadas (las habitaciones de la casa y las familias) asignan más significado que las de los casos del contracción completa y extrema. Para este caso se eligió la denominación **contracción media**. Por último, el cuadrante inferior izquierdo, que incluye casos de especificidad de los significados visuales asignados que son transducidos con significados verbales de baja especificidad, se definió el nombre **ensambles de contracción baja**. Sin embargo, precisamente porque los significados visuales son tan específicos y los verbales tan reducidos, el proceso de contracción es mucho mayor que el que sucede en los ensambles de contracción extrema (casos Tucumán 1 y 2), donde el modo verbal tiene poco que contraer porque el modo visual es muy poco específico. Incluyendo las denominaciones de los cuadrantes, la *Figura 8.5*, que reformula la *Figura 8.4*, queda presentada de la siguiente manera:

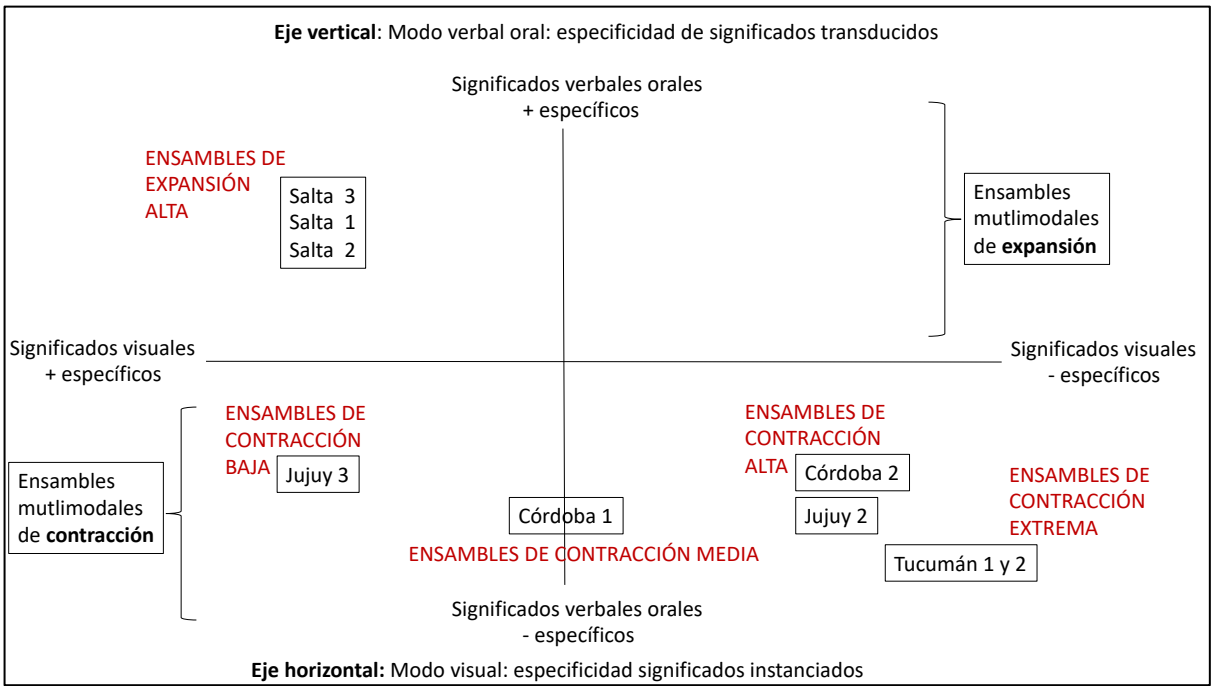


Figura 8.5 – Denominación de ensambles multimodales según grados de expansión y contracción

La representación topológica permite ver una gradación más minuciosa que la clina, pues el movimiento de los casos y sus secciones en el espacio ocurre en los dos sentidos: horizontal y vertical: modo verbal y modo visual. Para ilustrar este aspecto teórico, se recuerda al lector que, de los tres ensambles multimodales por expansión del caso Salta, se pueden jerarquizar en el nivel de especificidad de los significados verbales con respecto a los visuales en el orden que muestra la topología: Salta 3 es el ensamble de expansión más alta, Salta 1 algo menor y Salta 2 muestra una expansión menos alta. Como fue señalado en el capítulo 4, en el tercer fragmento del caso Salta se realizan transducciones descriptivas e interpretativas del cuadro *Christina's World* (*She must be Christina; We can tell by the picture's title that the woman is Christina*) que ofrecen significados verbales más específicos que el fragmento sobre *La muchacha de la perla*, en Salta 1, donde se describe brevemente el cuadro y se ingresa en el lenguaje de la especulación con el uso del verbo modal *might* (*She might be 16*). Algo más escuetos son los significados verbales del segundo fragmento, donde se la descripción es menor y se relaciona la paleta de colores de *Fruit Bowl*, del *Autorretrato* de van Gogh y del *Flower Garden* y se expresa que los colores oscuros del cuadro de van Gogh provocan tristeza (*Dark colours. The painting makes you feel sad*). En la tercera sección de este capítulo, dedicada a los ensambles de contracción, se recordarán ejemplos de los casos Jujuy, Córdoba y Tucumán con el mismo fin de ilustrar la distribución de los fragmentos en la topología de la *Figura 8.5*.

En síntesis, el análisis de los cuatro casos muestra una serie de nociones fundamentales que se ponen en juego al estudiar el trabajo semiótico -que realiza el trabajo pedagógico- de los ensambles al expandir o contraer las oportunidades de aprendizaje de la oralidad. Los significados construidos

por los ensambles multimodales son parte de las oportunidades de aprendizaje generadas, pues los resultados indican que el modo verbal oral, uno de los tres modos semióticos que integran los ensambles multimodales estudiados en esta investigación, es el que lleva a cabo la parte más activa de la función pedagógica. A continuación, se presenta la discusión de los resultados de este estudio, de acuerdo con los ensambles de expansión y los ensambles por contracción en clases con profesor de clase (PC) y clase con PC y profesor remoto (PR).

8.2 Oportunidades de aprendizaje en ensambles de expansión: clase PC y clase PC+PR

El estudio de los cuatro casos muestra que solo en uno de ellos se constata que se generan oportunidades de aprendizaje a partir de los ensambles multimodales. Los ensambles multimodales de expansión son aquellos en los cuales la cantidad de significado instanciado en el modo verbal -en particular el oral- expande el significado instanciado en el modo visual. Esta expansión de significados en el modo verbal es una de las características del ensamble que genera oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. La expansión de significados visuales en el modo verbal se presenta como una condición necesaria para que se generen oportunidades de aprendizaje, pero la comprensión de la generación de oportunidades requiere del estudio del trabajo realizado por el modo verbal oral.

Las oportunidades de desarrollo de la oralidad en la clase de ILE han sido definidas como las oportunidades de expandir los recursos lingüísticos en L2 que poseen los estudiantes. En otras palabras, los estudiantes tienen oportunidades de aprender o desarrollar la lengua oral cuando amplían su repertorio lingüístico, no solo aprendiendo nuevas realizaciones lexicogramaticales sino discursivamente y, muy especialmente, mejorando la disponibilidad de recursos para decir lo que deseen. La elaboración y producción oral de significados en L2 no se limita a recordar ítemes léxicos o gramaticales aislados, sino que requiere poner todos los recursos semióticos disponibles en función de lo que los estudiantes desean trasmitir.

En el caso Salta se verifican ensambles multimodales de **expansión** tanto en la clase con PC como en las clases a cargo de la dupla docente. En estas clases, la transducción verbal de significados visuales instancia más significados que los instanciados en el modo visual, como se vio en los tres fragmentos analizados: se expanden significados visuales en la transducción verbal cuando se especula sobre la edad de la muchacha de la perla (donde lo que importa es aprender a especular y no la edad del personaje representado); cuando se infieren estados de ánimo que los colores brillantes u oscuros de un cuadro provocan en el espectador; o cuando se deduce que la mujer representada en el cuadro debe ser Christina.

La descripción particular de cada uno de los ensambles de expansión se llevó a cabo a partir de cuatro nociones que se han desarrollado en esta investigación. El objetivo del análisis con estos cuatro constructos teóricos fue examinar cómo sucede la configuración de modos semióticos en los ensambles por expansión, cómo se crean oportunidades de aprendizaje de la oralidad y cuáles son esas oportunidades. Los tres primeros conceptos son **las funciones pedagógicas** de habla de los docentes, las **oscilaciones del diálogo de clase** y la **intermediación** como tipo de andamiaje de la participación o la comprensión que lleva a cabo el PC entre el PR y los estudiantes. El cuarto concepto es el de **mediación** tomado, inicialmente de Vygostsky (1980) y, de forma muy relevante para esta investigación, reelaborado por Hasan (1996, 2004, 2011) y Herazo (2021). En esta tesis se incorporó el concepto a una red sistémica de andamiaje que se creó para captar las distintas formas de apoyo o ayuda (incluida la intermediación en clases con dos docentes) que realiza un docente, PC o PR, para promover el aprendizaje de los estudiantes. La mediación es un tipo de ayuda que se relaciona con la comprensión teórica de la lengua habilitada por el uso de metalenguaje como herramienta de expansión de los recursos de la L2. Estos cuatro conceptos se desarrollan en relación con las matrices de análisis adaptadas para los tres modos semióticos: el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN pedagógica (Berry, 1980; Martin, 1992; Rose y Martin, 2012) y la matriz de análisis del modo visual, basada en la propuesta fundacional de Kress y van Leeuwen (2021/2006) y en algunas de las reformulaciones de Painter et al. (2013). También se construyó una red sistémica para mapear las funciones pedagógicas de habla de Ofrecer y Solicitar conocimiento en la clase de L2.

Así, en el caso Salta, se denominan **oscilaciones del diálogo de clase** a las variaciones de la complejidad que suceden en trayectos del diálogo en las cuales el profesor genera oportunidades de comprender y/o usar el inglés oral en ensambles multimodales. En otras palabras, las oscilaciones se detectan en ciertos patrones en la alternancia de los intercambios que se suceden en el diálogo. La alternancia de movimientos en los que se incrementa la complejidad son **oscilaciones ascendentes**, en las que se construyen significados abstractos de términos a menudo complejos (por ejemplo, un verbo modal). Cuando se desagregan las dificultades desempaquetando términos abstractos y conceptos complejos hasta llegar a la comprensión de todos los estudiantes se trata de **oscilaciones descendentes**. El movimiento de vuelta a la reformulación de un concepto complejo desde la comprensión compartida anteriormente constituye otra oscilación ascendente.

Para apreciar este proceso, se vuelve a traer un ejemplo prototípico del funcionamiento de las oscilaciones tomado del caso Salta. Así, en la primera sección del caso Salta se da una transducción interpretativa -y no solo descriptiva: la pregunta por la edad de *La muchacha de la perla* (Vermeer,

1665), dato irrelevante en sí mismo, pero que permite a la profesora ingresar en la distinción entre información descriptiva e interpretativa y aprender a expresar una impresión o una opinión en L2.

La profesora construye el concepto de que la edad de la muchacha es opinable y depende de las impresiones del observador. Para eso, la docente (PC) formula la misma pregunta a distintos estudiantes (movimiento 9 a 19, ver diálogo más abajo). En estos movimientos el diálogo se mantiene en un nivel de poca complejidad: los estudiantes comprenden y pueden participar en la conversación. En los movimientos 20 y 21 comienza a ascender la complejidad del diálogo (*And we are not sure*. *We don't know*) y, a continuación, la profesora ofrece una realización para la especulación que se viene construyendo*: So we can say: "She might be 16"* (movimiento 22), donde recuerda a los estudiantes el verbo modal *might*. Esta realización es verificada por una traducción a L1 que ofrece un estudiante por su propia iniciativa. La oscilación del diálogo continúa en ascenso con la introducción de una denominación metalingüística que incluye una nominalización: *It is the language of speculation* (movimiento 26). A partir del movimiento 28 la profesora comienza un camino descendente en la oscilación del diálogo que desagrega el concepto, pasa incluso por la L1 para total claridad, y vuelve a la elaboración que culmina en el movimiento 33 con la vuelta a la realización que se focaliza: la modalidad alta para significar que hay una posibilidad poco concreta de que algo sea de cierta forma: *He says she might be 25*. (movimiento 35). Los intercambios 8, 9 y 10 de Salta 1 muestran las oscilaciones del diálogo ascendentes y descendentes:

9	PC	How old is she?
10	Al	About 25[105]
11	PC	She is about 25 years old.
12		Do you agree with Mario? *(La profesora escribe en la pizarra)*
13		Do you think she is about 25 years old?
14		Do you think she is 24?
15		María, how old is she?
16		Me mataste.
17		Come on.
18		Make a sentence.
19		She is 16.
20		And we are not sure.
21		We don't know.
22		So we can say: "She might be 16".
23		Remember this "might"? *(PC escribe en la pizarra y usa colores para diferenciar los tipos de palabras)*
24		Podría tener
25		Yes.
26		It is the language of speculation.
27		Speculation is a transparent word.

Diálogo accesible para los estudiantes

OPINIÓN

Oscilación 1 – ascendente: de la experiencia de la opinión a la teorización del metalenguaje

[105] El color rojo indica el habla de los estudiantes.

28 If I say “she is 16”, I am sure.
29 Estoy segura.
30 But if I say “she might be 16”, it’s an idea.
31 It’s my idea.
32 Mario’s is different.
33 He says she might be 25.
34 Do you see the difference?
35 Yes.

Oscilación 2 – descendente: PC desagrega el concepto, pasa por L1 y reconstruye

Estas oscilaciones fueron analizadas en función de las realizaciones lexicogramaticales, por un lado, y de las funciones pedagógicas que se van ocupando, por otro. De esa forma el análisis permite apreciar claramente tres trabajos semióticos relevantes para esta investigación: en primer lugar, cómo el modo verbal oral expande los significados del modo visual, al incluir una transducción interpretativa que sucede en el campo de la especulación. En segundo lugar, se muestra cómo el diálogo de clase ofrece oportunidades para que los estudiantes comprendan y expandan sus recursos en L2 de forma intencionada. Las oscilaciones entre conceptos nuevos, su significado en el diálogo ensamblado con el modo visual, su denominación lingüística y sus distintos grados de dificultad conceptual y en L2, evidencian un trabajo de ofrecimiento de recursos complejos para que los estudiantes usen la L2 en forma creativa, dentro de su repertorio, transformando lo que se les ofrece en significados propios. En tercer lugar, el caso Salta es el único en que se usa el metalenguaje como herramienta lingüística pedagógica. La función pedagógica de hablar acerca del lenguaje no es un caso de intermediación de la PC entre la PR y los estudiantes, sino que es una herramienta semiótica que la PC pone al alcance de los estudiantes, tanto en su clase como en la clase que comparte con la PR. Siguiendo en esto a Herazo (2021), al analizar el caso Salta decidimos llamar al uso de metalenguaje en clases de L2 como una **mediación semiótica**. La mediación es distinta en naturaleza de la *intermediación*, pues no se trata de facilitar o colaborar con la comprensión y la producción oral de los estudiantes en la clase de dos docentes. Por el contrario, con el uso de términos que nombran ciertos aspectos de organización y funcionamiento del lenguaje, esto es, términos metalingüísticos, los estudiantes comienzan a comprender y a usar como herramientas estos conceptos teóricos sobre la lengua. Esto significa que los estudiantes aprenden no solo a usar la L2, sino que comienzan a comprender cómo se organiza. Esto se ve en el uso del término *lenguaje de la especulación* (movimiento 26) que insta a comprender que el lenguaje tiene áreas de significación tales como la especulación y en el uso del término *transparente* (movimiento 27) para referirse a los cognados entre la L2 y la L1. Como se mencionó previamente, el tipo de andamiaje denominado **mediación semiótica**, que fue analizada en el capítulo 4 como una instancia de teorización sobre la lengua asociada al uso de un metalenguaje claro para los estudiantes, fue incluido en la red de andamiajes, que se presenta más adelante.

Las **funciones pedagógicas** fueron desarrolladas en forma inductiva a partir del análisis del discurso de clase. Estas funciones captan el trabajo semiótico realizado por los docentes planteado a partir de dos nociones propuestas por Halliday: las *funciones de habla* (1984, 2014) y las tres formas simultáneas en que sucede el aprendizaje basado en el lenguaje: aprender lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua (Halliday, 1993). Consecuentemente, la red de funciones pedagógicas (*Figura 8.6*) tiene dos entradas excluyentes: o se ofrece o se solicita. Por tratarse de una clase de L2, cada subfunción (Ofrecer o Solicitar) es una opción de dos entradas: la primera es una opción excluyente entre la L1 o la L2; la segunda presenta opciones simultáneas sobre las realizaciones lexicogramaticales de la función. Por ejemplo, el PC no puede hablar en L1 y L2 al mismo tiempo: la opción es excluyente. Pero sí puede usar un grupo nominal, en modo oral, puede ofrecer el grupo completo o incompleto, tal vez para que los alumnos completen; y esa tarea de completar puede ser cerrada, si tiene una opción única, o puede ser abierta, y el estudiante completa como prefiera. Por último, dentro de la opción L2, en ambas subfunciones -Ofrecer y Solicitar- existen tres opciones excluyentes: o bien se ofrece/solicita **usar la L2**, o algún término específico **acerca de la L2** (en particular, el uso de metalenguaje) o información **a través de la L2**. La *Figura 8.6* introduce la red de funciones pedagógicas con tres niveles de delicadeza. Las *Figuras 8.7* y *8.8* continúan esta red.

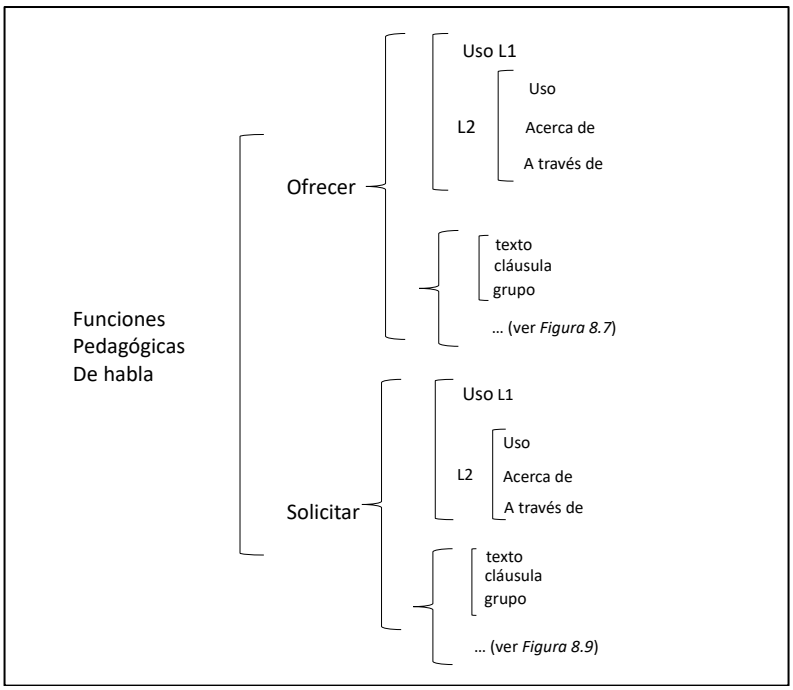


Figura 8.6 – Red de funciones pedagógicas de habla de Ofrecer y Solicitar conocimiento

La *Figura 8.7* muestra la red sistémica de funciones pedagógicas de Ofrecer con un mayor grado de delicadeza. Como fue mencionado anteriormente, esta red fue construida inductivamente y capta el trabajo realizado por los docenes en el diálogo de clase.

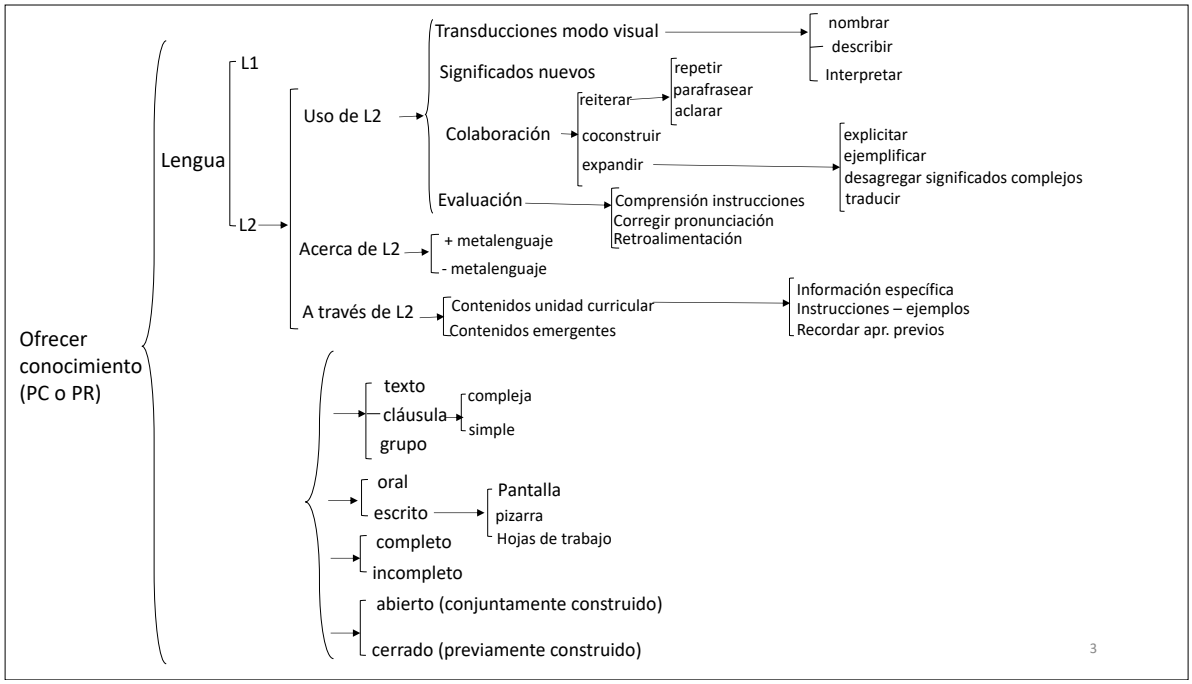


Figura 8.7 – Funciones pedagógicas de Ofrecer conocimiento

La *Figura 8.8* ejemplifica las tres opciones de las funciones pedagógicas de Ofrecer L2: Ofrecer Uso de L2, Ofrecer Acerca de L2 y Ofrecer A través de L2. Luego del ejemplo se indica entre paréntesis el caso y la sección de donde son tomados.

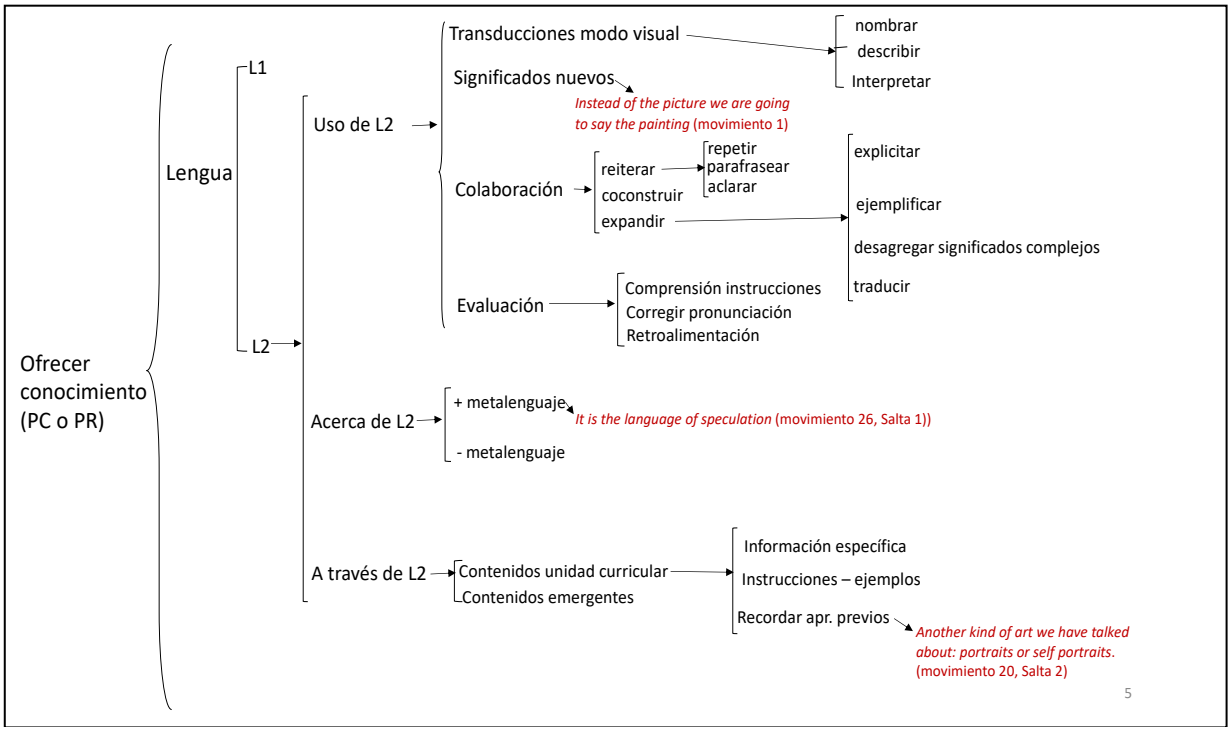


Figura 8.8 – Ejemplos de realizaciones de las tres opciones de Ofrecer L2

La *Figura 8.9* presenta la red completa de funciones de Solicitar:

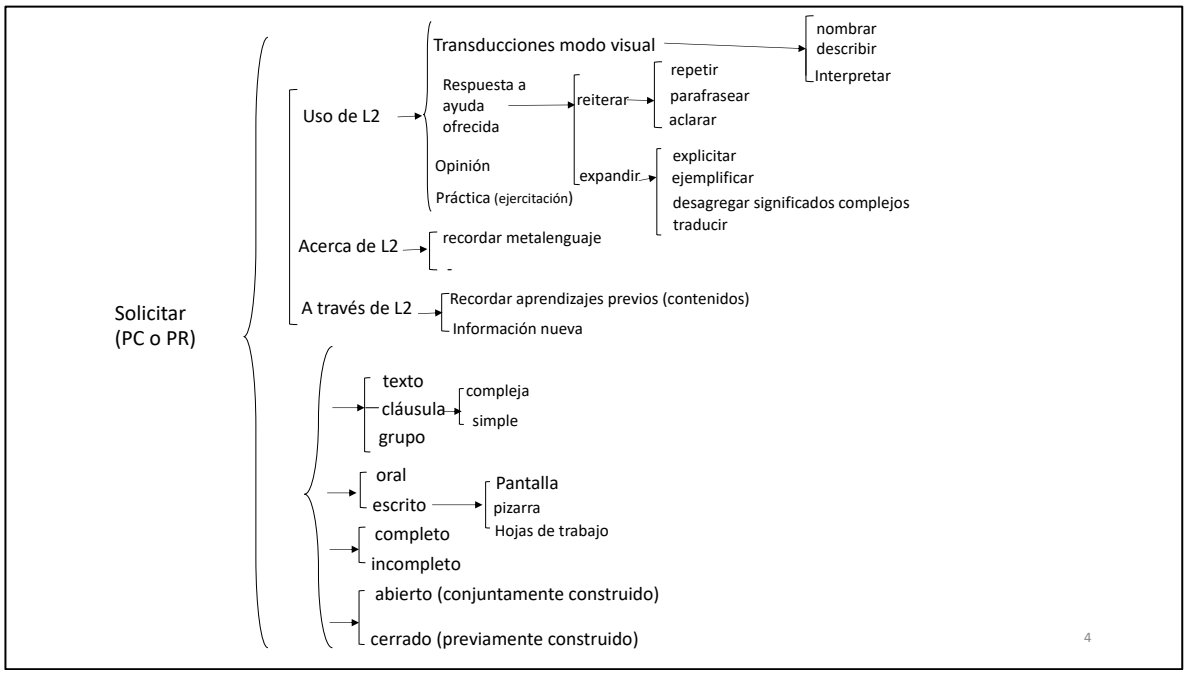


Figura 8.9 – Funciones pedagógicas de Solicitar conocimiento

La *Figura 8.10* presenta (en rojo) ejemplos de las tres opciones de la función Solicitar L2:

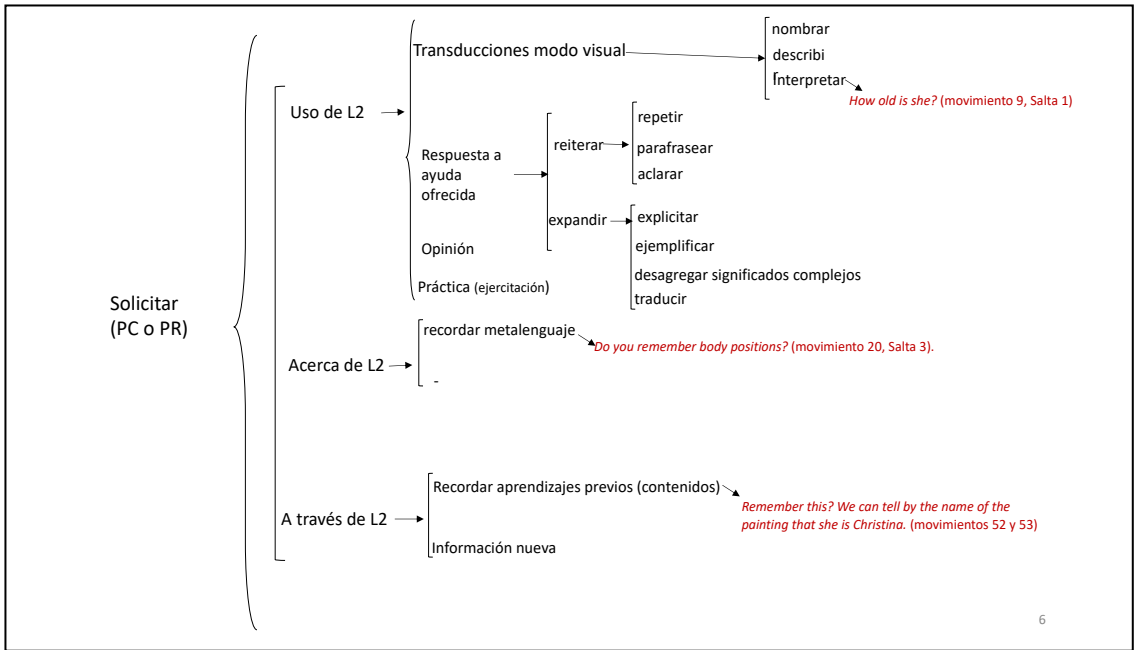


Figura 8.10 - Ejemplos de realizaciones de las tres opciones de Solicitar L2

Estas **funciones pedagógicas** resultaron herramientas útiles para visibilizar el trabajo pedagógico, pues muestran la relación de realización entre tipos de ofrecimientos y solicitudes y las realizaciones lexicogramaticales de cada profesor/a. Así, parte de la información ofrecida por estas funciones muestra si los profesores recurren a la L1, cuándo y cómo, o si en una clase se ocupan o no las funciones de Ofrecer o Solicitar Acerca de la L2, lo cual significa que se usa algún tipo de metalenguaje, con qué frecuencia y con qué propósitos. La elección de las funciones, la

frecuencia con que se elige cada una y, muy especialmente, cómo se alternan en el diálogo, orienta el análisis multimodal hacia las **oportunidades de aprendizaje**.

En este sentido, por ejemplo, en el caso Salta la relevancia de la información que ofrecen las funciones pedagógicas se puede apreciar en que no se realizan transducciones del modo visual que soliciten u ofrezcan nombrar un elemento representado en una imagen, mientras que esas realizaciones son constantes en otros cursos. En el caso Salta se solicitan varias transducciones descriptivas; en la sección 1, al comienzo del fragmento analizado, se comienza la descripción del cuadro coconstruyendo una cláusula relacional identificativa: *The painting shows…*. Asimismo, el caso Salta es el único en el que se solicita, ofrece y orienta la transducción interpretativa de una imagen. Esto puede advertirse en la sección 1, al opinar sobre la posible edad de la muchacha de la perla (*So we can say: "She might be 16"*; movimiento 22); en la sección 2, cuando se relacionan los colores predominantes en un cuadro -colores oscuros o colores brillantes- con un estado de ánimo del observador (*Would you say that van Gogh used bright colours here?; Dark colours; The painting makes you feel sad*; movimientos 42, 46, 49); en la sección 3, se infiere quién puede ser el personaje representado en un cuadro a partir del título (*We can tell by the name of the painting that she is Christina*, movimiento 53). Estas elecciones muestran la intencionalidad pedagógica en la orientación del diálogo hacia la construcción de significados completos y complejos, a pesar de que se trate de estudiantes de nivel inicial. Estos significados se recuperan en varias oportunidades en la unidad curricular del caso Salta, al tiempo que se invita a que los estudiantes los incorporen en su producción oral.

El último objetivo específico de este estudio (objetivo específico 6) se propone indagar cómo se configuran los ensambles multimodales en las clases compartidas, qué sucede con las oportunidades de aprendizaje y cómo se comparan con las clases de un solo profesor. Las clases de ambos docentes son lideradas por el PR y se trabaja sobre materiales que él aporta, generalmente provenientes del repositorio de actividades para PR del Plan Ceibal en Inglés. La identificación de los distintos tipos de trabajos realizados por los dos profesores en las clases compartidas dio lugar al desarrollo del sistema de ANDAMIAJE y, al elaborar esa red sistémica, emergió la necesidad de indagar una primera reconceptualización de la variable interpersonal de registro: el tenor (Jujuy 2, 5.2.2; Jujuy 3; 5.3.2). Primero se ubican las reflexiones relativas al tenor de las clases compartidas, en segundo lugar se ofrecen las reflexiones sobre las clases de PC y luego se presentan e ilustra el sistema de ANDAMIAJE y por último se explicita la relación entre ambos tipos de entornos pedagógicos.

En las clases lideradas por el PR siempre tiene un lugar relevante la tecnología. La mera presencia del PR es posible gracias a la tecnología: el sistema de video conferencias instalado en muchos

establecimientos educativos del Uruguay, habilitado por la instalación de una red de fibra óptica en todo el país, es una infraestructura tecnológica sofisticada. En la clase, el PR se hace presente en forma sincrónica a través de un medio de comunicación: la pantalla de VC. La sincronía distingue la presencia del PR de un video con una clase, por ejemplo. El PR puede manejar los modos semióticos que permite la pantalla de VC: comunicarse a través de la mirada, del diálogo con estudiantes y PC, usar una pizarra (PR caso Jujuy), gesticular con rostro y manos, y ofrecer presentaciones de power point con imágenes o textos, mostrar videos, reproducir grabaciones, proponer actividades orales apoyadas por el modo verbal o el modo escrito en la pantalla de VC. La sincronía le permite al PC, asimismo, manejar los tiempos de las actividades.

La distancia o cercanía espacial, que tanto peso tienen en la comunicación en ámbitos pedagógicos, constituyen cambios que se impone considerar al explorar la videoconferencia sincrónica. La dificultad para construir un buen vínculo en cursos virtuales con alumnos que no conocían en forma personal fue reportado anteriormente (Dreyfus et al., 2016). Los autores señalaban en esta ocasión la importancia de la naturaleza multimodal y multifacética de las clases presenciales. Por su parte, Hood (2010, 2017) plantea el desafío de los cambios en los modos de la pedagogía, que en ese momento sucedían mayormente a nivel terciario y en propuestas internacionales. Su trabajo está enmarcado en un proyecto transdisciplinario entre la LSF y la teoría de legitimación de códigos y se concentra en particular en las implicancias de estos cambios en el campo disciplinar y no en el tenor. Parece relevante plantear una proyección de esta investigación que retome los avances de trabajos anteriores e indague los cambios en las variables de registro, en particular los impactos en el tenor. Resulta comprensible que ocurra un cambio al combinar *distancia física* con *presencia sincrónica*. Dentro de la variable registral de modo, la *distancia interpersonal* puede captar todas las características de la comunicación cara a cara, mientras que la *distancia física* muestra una diferencia, pues el lenguaje acompaña la acción, pero no comparte el espacio.

La primera indagación podría consistir en repensar las tres clinas de tenor (poder, contacto, involucramiento afectivo) tomando en consideración el efecto de esta variable de modos modernos de comunicación que, como ya señalaba Eggins en 2004, revelan dimensiones complicadas de modo. El segundo camino exploratorio podría considerar la expansión de la clina de contacto, incluyendo para este contexto la oposición concreta entre **contacto frecuente,** tres o cuatro clases semanales que los estudiantes tienen con el PC y **contacto ocasional**, una clase semanal con el PR. La cuarta variable de tenor, además del involucramiento afectivo, del poder y de la frecuencia de contacto, debería implicar la clina de la *Figura 8.11:*

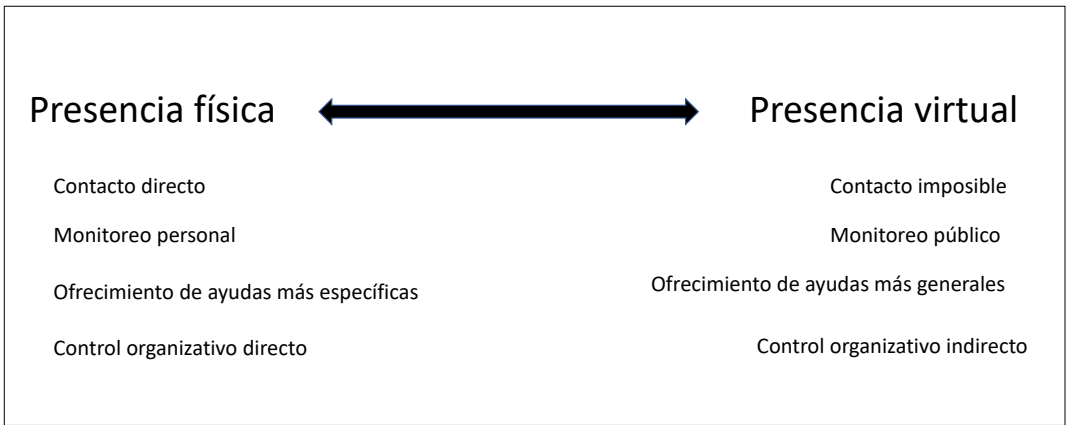


Figura 8.11 – Clina de presencia captaría el impacto en el tenor de la alteración en el modo

La presencia física implica contacto físico potencial -un gesto de cariño, de ayuda, una atención- y permite monitorear trabajos de los distintos grupos o estudiantes en forma más íntima o personal y, por lo tanto, puede ofrecer ayudas más adecuadas a la diversidad de los estudiantes que conforman una clase. Como muestran Hood (2010, 2017) y Hao y Hood (2019), la diferencia entre presencia física y presencia virtual impacta sobre la gestualidad de rostro y las manos. En consecuencia, se podría reconstruir el efecto de estos cambios en los diseños de ensambles multimodales y, en consecuencia, en las oportunidades de aprendizaje.

En esta tesis se estudia un trayecto de educación media, fundamentalmente ocupado por estudiantes adolescentes. Los propios creadores y gestores del PCI son conscientes de las consecuencias de la presencia virtual en los estudiantes más jóvenes y ese es una de las razones fundamentales para que la propuesta sea realizada por profesor de clase y profesor remoto. Corresponde ilustrar brevemente este aspecto con un ejemplo ya ofrecido al lector en el análisis del caso Jujuy. En la sección 2 del caso Jujuy se hacen evidentes las diferencias entre presencia física y presencia virtual cuando los estudiantes solicitan ayuda del PC dirigiéndole la mirada, como sucede cuando un estudiante le pregunta a la PC lo mismo que el PR les había preguntado a ellos sobre Bob Marley: *Where is he from?* (movimiento 87). La dirección de la pregunta hacia la PC se evidencia por medio del gesto y la mirada del estudiante, que solo puede ocurrir entre personas que comparten un espacio e incluso más claramente cuando hay otro profesor presente virtualmente por videoconferencias.

8.2.1 Andamiajes: apoyo, intermediación, mediación

La combinación de presencia virtual y contacto menos frecuente subraya la importancia del trabajo del PC en las clases lideradas por el PR. El análisis muestra que el PC realiza diferentes trabajos ubicados en una red sistémica que organiza la clasificación del tipo de andamiajes usados en una clase. Se entiende aquí el andamiaje de forma general como **apoyo adaptativo temporal** (Shvars

y Bakker, 2019) ofrecido a un aprendiz para resolver una tarea por parte de alguien más experto[106]. El concepto de andamiaje ha sido crecientemente usado y ampliamente discutido (Shvars y Bakker, 2019). Estos autores reconocen que, más allá de cierta vaguedad y ambigüedad que señalan al historizar los usos y comprensiones de la metáfora, lo que no puede faltar son "the characteristics of a temporary adaptive support that forms a functional system with the learner." (p. 18). En el ámbito educativo, el concepto de andamiaje es referido al trabajo de Woods, Bruner y Ross (1976). Hammond y Gibbons (2005), al igual que Mercer (1994), sostienen que los docentes encuentran que el concepto de andamiaje resuena con sus intuiciones de lo que es una intervención exitosa en el aprendizaje de los alumnos y la propone como "an effective conceptual metaphor for the quality of teacher intervention in learning." (p. 8) Más allá de investigaciones específicas sobre esta noción, en esta tesis se entiende por **andamiaje** una intervención docente que facilita o ayuda la resolución de tareas más puntuales, como completar una cláusula -Córdoba, 2-, o más conceptuales, como aprender a interpretar y expresarlo en L2 que una cierta gama cromática en un cuadro sugiere o se relaciona con determinados sentimientos -Salta, 2.

Los resultados del análisis del corpus muestran que los andamiajes docentes se pueden plantear como una red de dos opciones simultáneas: por un lado, los andamiajes en entornos pedagógicos a cargo de la dupla PC – PR y, por otro lado, andamiajes realizados por el PC en su clase, como muestra la *Figura 8.12*:

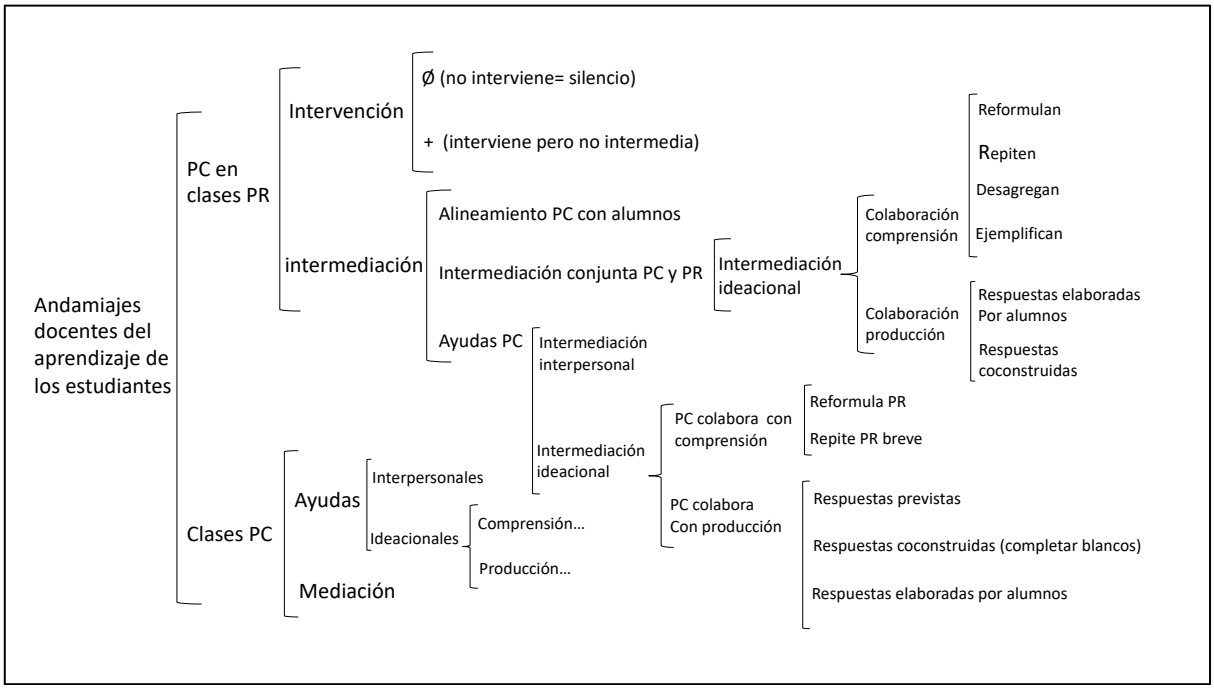


Figura 8.12 – Red sistémica de andamiajes docentes en clases con PC o con PC y PR

[106] Se entiende en este estudio que la metáfora de andamiaje no comporta el significado de transformación conceptual que sí se encuentra en el concepto de mediación (Herazo, 2021; Hasan, 2004).

Igualmente, en la clase de PC y PR se aprecian **ensambles de expansión**, que ofrecen mayor especificidad de significado en el modo verbal oral del que muestra el modo visual. Estos ensambles de expansión generan oportunidades de aprendizaje pues este estudio evidencia que las oportunidades de aprendizaje del ensamble multimodal se definen en el trabajo semiótico realizado en el modo verbal oral, esto es, en el diálogo de clase. Es en ese diálogo con los estudiantes que las docentes orquestan los modos y los significados para lograr concretar sus intenciones pedagógicas. Los ensambles generan oportunidades de aprendizaje porque el trabajo semiótico realizado por las docentes se adecua a los recursos de L2 de los estudiantes y a los significados que se han ido construyendo a lo largo de la unidad.

En la clase de PC y PR del caso Salta suceden oscilaciones en las que las dos docentes intermedian en forma coordinada: en algunos intercambios las oscilaciones se realizan en la alternancia de intermediaciones ideacionales de ambas profesoras, por lo que se las denomina **intermediaciones conjuntas de PC y PR**. La **intermediación** fue definida en este estudio como la actividad realizada por un PC en un entorno pedagógico compartido con un PR, quien tiene presencia únicamente virtual (a través del medio semiótico pantalla de video conferencia) y menos frecuente que el PC.

El intercambio 19 ilustra esta intermediación conjunta en el andamiaje de la comprensión de los estudiantes:

1	PR	I find this painting very realistic.	Concepto nuevo
2	PR	Do you think it is realistic?	
3	PC	That's a transparent word.	Oscilación 1: PC intermediación ideacional: del término nuevo en L2 a su traducción a L1
4	PC	Realistic.	
5	Als	real … real… *(uncomprehensible murmur)*	
6	PC	She is giving her opinion.	
7	PC	She says that in her opinion this painting is realistic, yes?	
8	PC	It is a feeling…	
9	Al	*(murmullo incomprensible).* …sean en la vida real…	
10	PC	But, what's the meaning of "realistic"?	
11	PC	That the fruits look like real fruit.	
12	Al	Ah, realista…	
13	PC	Yes, that's realistic.	
14	PR	For example, when Páez Vilaró paints the sun, the sky is not realistic.	Oscilación 2: PR intermediación ideacional expande intermediación ideacional PC
15	Als	claro claro.	
16	PR	It doesn't look like the sun.	
17	PR	It's his idea of the sun.	
18	PR	But here he is trying to paint realistically.	
19	PR	The way that it looks… Ok?	

En los movimientos 3 al 13 sucede la primera oscilación de acercamiento a los estudiantes de un significado complejo ofrecido en intercambio 1 orientado por una intermediación ideacional de la

PC. En los movimientos 14 a 19 es la PR quien lidera una intermediación ideacional de la PR (movimientos 14 al 19), quien colabora con la PC en la comprensión de los estudiantes.

Las intermediaciones de la PC constituyen una primera oscilación en la construcción de la comprensión de un término nuevo. Su primer movimiento recurre a un metalenguaje que ya les es familiar a los estudiantes (*transparent word*, movimiento 3), apuntando al cognado *realistic / realista* y luego moviéndose hacia el tipo de concepto (*her opinion*, movimiento 7) y la definición del concepto (movimiento 11). La definición es la que consigue la comprensión de los estudiantes: uno de ellos traduce el término a L1. Este es un caso típico en el que la dificultad no está en la L2 sino en la construcción de un significado abstracto.

Las intermediaciones de la PR (movimientos 14 a 19) aportan una segunda oscilación, pues retoman el trabajo de la PC y expanden los significados haciendo referencia a un ejemplo de un cuadro que se compartió anteriormente en clase. Estas elaboraciones de las profesoras no están preparadas en modelos de diálogos, sino que provienen de un saber pedagógico de cómo construir, en este caso, la comprensión. Por eso denominamos a esta coincidencia de ambas profesoras en el trabajo como **intermediación conjunta**. Luego de la discusión sobre los ensambles de contracción se retoman los tipos de intermediación identificados en los otros tres casos.

Por último, es necesario volver sobre el concepto de **oportunidad de aprendizaje** de la oralidad, pues podría parecer a primera vista que el desarrollo de la oralidad solo sucede si los alumnos usan la L2. Sin embargo, en esta tesis que considera los avances realizados por los alumnos clase a clase e incluso por fragmentos de clase, se ha constatado que a menudo las oportunidades generadas se transforman en oportunidades tomadas por los estudiantes luego de varias clases. Este concepto del **aprendizaje como conocimiento que se acumula** es clave solo en el caso Salta, donde hay una orientación y secuenciación del trabajo que organiza los aprendizajes. El aprendizaje lingüístico no en forma episódica, sin otra relación entre lo que se aprendió antes con lo que se está aprendiendo en este momento más que la vinculación temática -la moda, el arte, mi casa y mi barrio, los medios de comunicación- sino que hay una selección de la L2 a aprender a partir de propósitos comunicativos y de significados realizados en un texto.

En cuanto al modo escrito, también el caso Salta se distingue por la realización de cuadros, esquemas o anotaciones en la pizarra durante la clase. En los fragmentos analizados del caso Salta no solo aparece la escritura en las diapositivas de la presentación de power point de la PR, en un diseño de bimodal típico de todos los materiales ofrecidos por el Plan Ceibal en Inglés. También se registran en la pizarra expresiones, anotaciones de aspectos formales relevantes para el tema de clase (*paintings, Painter, paint, painted*, por ejemplo), comienzos de cláusulas clave, como *the*

painting shows…, términos metalingüísticos focalizados (*the language of speculation*), expresiones nuevas con su correspondiente escritura fonética: *She might be 16 years old* y */mait/*.

El caso Salta implementa la pedagogía de géneros (Derewianka y Jones, 2016; Rose y Martin, 2012; Boccia et al, 2013, 2019), que le confiere al trabajo semiótico y pedagógico un propósito definido de antemano: hay un género a estudiar, un campo a construir, un texto a deconstruir y construir conjuntamente, para luego alcanzar la producción individual o grupal. El género en este caso, como se explica en el capítulo 4, es la reseña de un cuadro. Los propósitos de la reseña indican que los estudiantes tienen que poder transducir significados descriptivos e interpretativos. El texto modelo del ciclo curricular instancia ciertas opciones ofrecidas por el género que focalizan el registro, las etapas del texto y la selección de elementos lexicogramaticales relevantes para la comprensión del modelo y para la producción de un texto propio del mismo género.

En síntesis, la expansión de los ensambles multimodales acompaña y favorece las oportunidades de aprendizaje. Los significados construidos por el ensamble son parte de las oportunidades de aprendizaje generadas pues es el modo verbal oral, que integra los ensambles multimodales, el que lleva a cabo la parte más activa de la función pedagógica.

La implementación de unidades de trabajo organizadas alrededor de géneros textuales define de tal forma el caso Salta, en términos semióticos y pedagógicos, que es difícil mirar los elementos por separado en busca de una clave de la expansión multisemiótica de significados y de las oportunidades de aprendizaje. El conocimiento se acumula en función de usos orales y escritos de la lengua debido a que el género acota las instanciaciones posibles y el texto modelo las realizaciones que concentran el estudio en la deconstrucción y en la construcción conjunta y que, por lo tanto, se espera que emerjan en la construcción independiente de un texto oral o escrito de los estudiantes. El concepto más claro que emerge de este caso es el conocimiento pedagógico y semiótico de la profesora de clase, el acompañamiento en total sintonía de la profesora remota, quien se toma el tiempo y el trabajo para adaptar los materiales del repositorio del PCI, y los tiempos dedicados a pensar la clase en conjunto, para producir ensambles multimodales por expansión que generen oportunidades para que los estudiantes amplíen sus aprendizajes de la oralidad en L2.

8.3 Oportunidades de aprendizaje en ensambles de contracción: clases de PC y clases con PC y PR

Los ensambles de contracción son aquellos en los que los modos semióticos verbales -oral o escrito- limitan o acotan los significados instanciados por el modo semiótico visual. En otras palabras, los ensambles contraen significados cuando la transducción verbal oral o escrita restringe los significados instanciados por la imagen fija ofrecida.

Se ha definido una oportunidad de aprendizaje como una relación entre el entorno y el estudiante. En términos de Gibson el entorno es el medio, el ambiente. En esta recontextualización pedagógica, el entorno agrega a la sala de clase y su paisaje semiótico la propuesta pedagógica: el diseño de materiales y actividades y la coconstrucción de significados entre docentes y estudiantes orientados por una intencionalidad pedagógica (diseño). En este estudio se indagaron los ensambles multimodales y por lo tanto nos preguntamos si la relación entre la propuesta pedagógica y los estudiantes es generadora de oportunidades de aprendizaje. Para que así sea, la relación debe ser de adecuación entre los significados y los recursos ofrecidos por los ensambles y los recursos y necesidades del estudiante, de forma que pueda expandir su repertorio en la L2 a partir de la comprensión, el uso y la transformación o transferencia de esos significados y recursos a significados propios. Esto equivale a decir que lo que define las oportunidades de aprendizaje es que el andamiaje del conocimiento nuevo, entendido como *apoyo adaptativo temporal* (Shvars y Bakker, 2019), se ponga al alcance de la comprensión y el uso de los alumnos.

El análisis mostró que los ensambles de contracción identificados en tres de los cuatro casos estudiados en esta tesis no generan oportunidades de aprendizaje o desarrollo de la oralidad. Esto se debe a que los ensambles multimodales no ofrecen conocimientos y tareas que se adecuen a los estudiantes: o porque los alumnos saben mucho más o mucho menos, o porque no se les enseña a transformar o transferir los recursos en L2 para poder construir sus propios significados, o porque se los interrumpe o no se les da tiempo para producir. Para poder ilustrar esta ausencia de oportunidades, se comienza por sintetizar las nociones que definen los ensambles de contracción, en primer lugar, y por revisar luego los distintos tipos de ensambles de contracción que se encontraron en este trabajo.

Las nociones desarrolladas para caracterizar los ensambles de contracción son seis: 1. las funciones pedagógicas (también relevantes para determinar los ensambles de expansión), que a su vez se relacionan con 2. patrones prefijados y repetitivos en la estructura de los intercambios; 3. la falta de andamiajes orientados hacia la transformación de significados por parte de los estudiantes y de su construcción de significados propios (significados estandarizados; descontextualización); 4. las interrupciones a los estudiantes; 5. la inexistencia de metalenguaje y, 6. en las clases de las duplas docentes, la ausencia de intermediaciones conjuntas.

1. Las funciones pedagógicas desplegadas en las redes de las Figuras 8.6 a 8.10 elegidas en los ensambles de contracción se pueden sintetizar en cuáles son y cómo se alternan en los diálogos de clase. Se destacan las transducciones nominativas, la reducida cantidad de significado, la traducción a L1, La segunda es la ausencia de metalenguaje y la tercera el uso de L1 sin orientaciones que la potencien para el aprendizaje de la L2 (translenguaje).

En los ensambles de contracción se encuentran transducciones nominativas, que consisten en solicitar y ofrecer solamente el núcleo de los grupos nominales: los sustantivos. En el ejemplo anterior se muestra que la transducción que inicia los intercambios consiste en nombrar la habitación que se muestra en la imagen: en el movimiento 33 se ofrece un sustantivo (*bedroom*). Cuando se solicita una transducción descriptiva esta es prefijada y no se les ofrecen a los estudiantes recursos lingüísticos para transformar esas respuestas en comentarios más personales o creativos. Esto se ve en el movimiento 38: *What is he doing in his bedroom?*, cláusula interrogativa elemental que solo espera la respuesta del movimiento 47*: He is reading a book in the bedroom.* Del mismo modo, en ningún ensamble de contracción se solicitan transducciones interpretativas, a diferencia de lo que se observó en los ensambles multimodales de expansión.

Las funciones pedagógicas permiten identificar la cantidad de significado asignado en el modo verbal oral: si los docen tes ofrecen o solicitan grupos verbales formados por un solo elemento -por ejemplo, grupos nominales formados solo por el sustantivo núcleo- se construyen significados acotados; por el contrario, si se agregan más elementos a los grupos o se formulan cláusulas simples o complejas, se expande la cantidad de significado. También aquí es relevante la frecuencia con que ocurren las solicitudes de transducciones nominativas. Por ejemplo, en las clases de Tucumán y Córdoba a menudo se realizan solicitudes a los estudiantes que se pueden responder con un sustantivo (indumentaria, accesorios, habitaciones, tareas domésticas). En todos los casos la conversación en general funciona en base a preguntas polares, que limitan la respuesta a un adverbio de afirmación o de negación (*Do you clean the toilet? Yes / No*) o a preguntas elementales relacionales identificativas se responden con un sustantivo (*What is this? A dress*.).

Otra función pedagógica frecuente en una de las clases es la traducción a L1 que no forma parte de estrategias de translenguaje sino que apunta a la verificación de la comprensión puntual. Esto sucede en el caso Tucumán, donde el uso de la L1 y la traducción a L1 es muy frecuente. Si a esto se suma que no se usan complejos clausulares sino solo cláusulas simples, la restricción de significados verbales con respecto a los visuales es clara. Este caso además ilustra cómo, por más limitados que sean los significados instanciados en el modo visual, las transducciones los limitan aún más.

2. En los ensambles de contracción las estructuras de los intercambios con mayormente prefijadas y repetitivas. En contraposición a las oscilaciones de las complejidades del diálogo en los ensambles de expansión, en los de contracción los patrones se reiteran intercamio a intercambio y el foco está en estructuras gramaticales y vocabulario acotado, como se indicó por ejemplo en Córdoba 1, donde todos los intercambios del fragmento tienen la misma estructura y una realización muy similar:

Ofrecer /Transducción /nombrar	PR	33: Next, we have the bedroom
Solicitar / Ejercitar	PR	34: Can you repeat bedroom?
Solicitar / Transducción / describir	PR	38: What is he doing in his bedroom?
Solicitar / Transducción / describir (PC repite PR)	PC	39: What is he doing?
Ofrecer – Transducción – describir	PR	47: He is reading a book in the bedroom.

3. Los andamiajes ofrecidos en los ensambles de contracción están orientados hacia la repetición de estructuras gramaticales o de elementos léxicos preseleccionados, en propuestas estandarizadas y descontextualizadas. No se favorece que los estudiantes transformen los significados aprendidos en la construcción de significados propios.

4. Otro tipo de limitación de las oportunidades de aprendizaje sucede en Jujuy 1, donde la PC interrumpe a los estudiantes antes de que finalicen sus participaciones. Como se vio oportunamente, la PC recurre a variadas realizaciones que no ofrecen dificultades de comprensión en los estudiantes, quienes recurren a cláusulas complejas que quedan truncan pues la PC frecuentemente los interrumpe.

5. En ninguno de los tres casos en los que los ensambles son de contracción los profesores recurren al uso de metalenguaje, ni en clases de PC ni en clases de las duplas docentes. Esta ausencia de metalenguaje evidencia que no se generan aprendizajes duraderos, reflexivos, que recuperen y potencien el trabajo realizado. Precisamente, se observa que se reciclan poco los aprendizajes clase a clase, lo que no permite acumular y cohesionar los conocimientos que se van adquiriendo.

6. En las clases de duplas pedagógicas, los ensambles de contracción se caracterizan por que la mayor parte de los andamiajes, ya sean ideacionales o interpersonales, están a cargo del PC. Esto significa que los PR an general no andamian las tareas de los estudiantes y que no sucedn intermediaciones conjuntas de ambos profesores.

8.4 Conclusiones y cierre

El objetivo de investigación de esta tesis fue comprender las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de ILE que emergen de los ensambles multimodales en dos tipos de entornos pedagógicos: uno con un profesor presencial y otro con dos profesores: uno presencial y otro remoto, en educación media uruguaya. La investigación se llevó a cabo por medio de un estudio cualitativo de cuatro casos, en los que se exploró qué instancias del modo visual se desplegaban en cada clase, qué rol jugaba el modo escrito en las clases y las características del diálogo de clase entre uno o dos profesores y los estudiantes.

En esta tesis se miran las oportunidades de aprendizaje de la oralidad desde los ensambles multimodales, que fueron caracterizados y ubicados en una clina entre expansión extrema y

contracción extrema. A modo de síntesis, en la *Figura 8.13* se reúnen las características de las oportunidades de aprendizaje generadas y de las no generadas por ensambles multimodales en los dos tipos de entornos pedagógicos estudiados: de profesor de clase y de dupla docente:

Oportunidades de aprendizaje generadas por los ensambles multimodales	**Oportunidades de aprendizaje no generadas por los ensambles multimodales**
• Se pone la construcción de significado en el centro	• Diálogo enfocado en estructuras gramaticales y vocabulario muy acotado y poco reciclado clase a clase (modelo pedagógico conductista)
• Los usos de la L2 ofrecidos **se adecuan** a los conocimientos de todos los alumnos, de manera que puedan acceder a ellos y usarlos	• Los patrones de alternancia de las funciones pedagógicas y de sus realizaciones son estandarizados y están fijados de antemano
• **Se acerca** el conocimiento nuevo a estudiantes con diferentes conocimientos previos (*zona de desarrollo próximo*, Vygotsky, 1980)	• Estructura de intercambios es repetitiva y mecánica
• Oscilaciones: alternancias en la complejidad del diálogo de clase	
• Se ofrecen tiempos de espera suficientes y se coconstruye	• se dan tiempos de coconstrucción muy exiguos
• Se acumula el conocimiento: la planificación incluye la recuperación de aprendizajes anteriores y la prearación de una producción concreta	• Se observa ausencia de una concepción acumulativa del conocimiento: clases como unidades aisladas
• Se trabaja con textos: Pedagogía de Géneros informa la selección, priorización, organización de recursos y de la unidad curricular	• Las clases caen en propuestas descontextualizadas y estandarizadas

Figura 8.13 – Síntesis de las características de las oportunidades de aprendizaje generadas y de las no generadas por ensambles multimodales

Estas características se han ido mencionando a lo largo del trabajo, al analizar la relevancia de los ensambles multimodales para comprender cómo se construyen los significados en la clase de inglés como lengua extranjera, en el entendido de que la comunicación pedagógica -como toda comunicación- es multimodal. De ese modo, la caracterización de los ensambles implica un aporte a la comprensión de la práctica pedagógica en su complejidad, en tanto comprensión semiótica, concreta y rigurosa, de las oportunidades de aprendizaje.

La educación media uruguaya incluye, dentro de la misma propuesta educativa, dos posibles entornos pedagógicos: las lecciones con profesor de clase, obligatoria en todo el país, y las lecciones opcionales que se insertan en los cursos obligatorios de una clase semana de profesor remoto más el profesor de clase. Esta modalidad para enseñanza media fue incluida por la

relevancia que los componentes tecnológicos y las clases compartidas por una dupla docente han adquirido -y probablemente se incremente- a nivel global.

La descripción de los ensambles multimodales siguió al estudio de cada modo semiótico por separado. A su vez, la caracterización de los ensambles permitió comprender si se ofrecían oportunidades de aprendizaje de la oralidad y, si se ofrecían, en qué consistían. Para poder llevar a cabo el estudio se construyeron y desarrollaron varias herramientas de análisis.

Para el análisis del modo verbal oral, se construyó la matriz de NEGOCIACIÓN pedagógica del análisis del discurso de clase (Martin, 1992; Rose y Martin, 2012). Esta herramienta permitió concretar una mirada trinocular: el análisis de los intercambios en sus fases de desarrollo de la actividad de aprendizaje, el estudio de la práctica pedagógica a través de la red de funciones pedagógicas, una segunda herramienta construida para esta tesis cuyas categorías se integraron a la matriz de NEGOCIACIÓN. Por último, cada uno de los movimientos y complejos de movimientos que realizan el diálogo fueron analizados desde sistemas de las tres metafunciones del estrato lexicogramatical. De esta forma, se pudo caracterizar el modo verbal y profundizar la comprensión de cómo se construyen estos significados en este modo para poder luego estudiar el ensamble multimodal.

El modo verbal escrito, que mostró una presencia menor con respecto a los otros dos en la mayoría de los casos, fue estudiado desde el estrato lexicogramatical en las tres metafunciones. Asimismo, el análisis metafuncional del modo visual que se analizó permitió luego que las metafunciones fueran el principio organizador de los ensambles de los tres modos (Kress y van Leeuwen, 2006/2021; Painter et al. 2013), que se estudiaron desde la jerarquía de instanciación en relación con la *asignación* (*commitment)* o *especificidad* del significado aportado por cada modo (Martin, 2010; Painter et al, 2013).

La clasificación semiótica de los ensambles multimodales permitió ponerlos en relación con una clasificación pedagógica: la de las oportunidades de aprendizaje (Gibson, 1979). La comprensión de las oportunidades de aprendizaje fue ofrecida por la red de andamiajes docentes, tercera herramienta construida para responder a las preguntas de investigación, que permite considerar las clases de profesor de clase y las clases de ambos docentes. Para definir el concepto de oportunidades de aprendizaje y el de andamiaje se construyó un esbozo de marco pedagógico (Vygotsky, 1980; Kozulin, 2018; Halliday, 1993; Hasan, 2004; Kress, 2010; Herazo, 2021).

Estas herramientas permitieron el logro del objetivo general de investigación. Los ensambles multimodales fueron clasificados en dos tipos: de expansión y de contracción, según fuera la relación entre el modo visual y el modo verbal, especialmente el oral, más abundante y activo en los casos estudiados que el escrito. Se identificó que el grado de especificidad de los significados

visuales no es linealmente determinante de la contracción o expansión de los ensambles. Se encontró que el ensamble se expande cuando el modo verbal amplía los significados visuales. En ese sentido, el modo visual, aún en sus ejemplares de significados más estereotipados e impersonales, siempre instanciaron más significados que los modos verbales que los transducían. A continuación, se ofrece una síntesis de ejemplos de los dos tipos de ensambles y de las oportunidades de aprendizaje generadas. Esta síntesis permite apreciar el cumplimiento de los objetivos específicos y el aporte de esta tesis.

En primer lugar, el ejemplo de **ensambles de expansión**, que a su vez evidencia una expansión de las oportunidades de aprendizaje de la oralidad de los estudiantes, es el del caso Salta. En este caso, distintas imágenes conceptuales, simbólicas y narrativas de significados específicos que alcanzan distintos niveles de delicadeza son ensambladas, en el modo verbal, con la alternancia de variedades clausulares: cláusulas simples y complejas, preguntas abiertas y cerradas, a su vez conformadas por grupos nominales simples y extendidos, sustantivos concretos y abstractos. En el diálogo de clase las dos profesoras solicitan descripciones e interpretaciones y la profesora de clase hace un uso frecuente y aplicado de metalenguaje. Este último es otro rasgo que destaca a este curso, donde aparece la mediación como andamiaje que ingresa a los estudiantes al conocimiento teórico y aplicado de la lengua.

En Salta, se identificaron ciclos en el diálogo mediante los cuales la profesora de clase ofrece conceptos complejos, los desagrega y luego los vuelve a construir (que denominamos oscilaciones ascendentes y descendentes), además de recuperar aprendizajes anteriores y de hacer un registro selectivo en la pizarra de expresiones clave. Este ensamble por expansión constituye una secuencia pedagógica de aprendizaje de un género textual, oral y escrito: la reseña de una obra pictórica. Se concluye en que la pedagogía de géneros adoptada en este curso explica en buena parte la organización semiótica y la solidez pedagógica de una unidad curricular en la que los textos tienen un lugar central. A este mismo cambio de foco implícito en la pedagogía de géneros se refieren autores fundamentales en el área, como Christie y Derewianka (2009), Christie (2012) y Derewianka (2012), Susan Feez (1997), de Silva Joyce y Feez (2012), Humphrey, Love y Droga (2014), entre otros. En América Latina, Boccia et al. (2013, 2019) destacan la importancia de adoptar los géneros como un principio organizador clave en la enseñanza de ILE en la Argentina, donde la situación es muy similar a la uruguaya. Las autoras señalan las características de la oralidad en contraste con el lenguaje escrito, así como la importancia de enseñar una variedad de géneros, desde ámbitos familiares y privados hasta ámbitos más públicos y profesionales (Boccia et al. 2019). En esta tesis, se agrega a esta recontextualización de la pedagogía de géneros en la enseñanza de ILE en América Latina una caracterización del trabajo clave del modo verbal oral

en la construcción de los ensambles multimodales y en la generación de oportunidades de aprendizaje.

En segundo lugar, los **ensambles por contracción** de los otros tres casos muestran una variedad de imágenes (clasificatorias, conceptuales, narrativas) en cuanto a la especificidad de los significados, los sistemas de significado ocupados y los distintos grados de delicadeza. Sin embargo, en los significados verbales que los transducen son muy acotados.

En el caso Jujuy, en donde se usan en una ocasión imágenes de significados muy específicos, la restricción en la transducción debe entenderse en relación con el buen nivel de manejo del inglés de los estudiantes. En este contexto, se les deja hablar poco, se les interrumpe, se realizan preguntas cerradas de respuesta única (polares o elementales identificativas) y no se espera a que los estudiantes elaboren sus ideas, a pesar de que se sabe que tienen recursos para hacerlo. En algunas clases aparecen diálogos con patrones rígidos de dos o tres preguntas por intercambio de respuesta única y de un solo sustantivo. En otras los profesores tienen control de la palabra, los estudiantes prácticamente no participan. No se usa ningún tipo de metalenguaje ni se recuperan conocimientos previos. Esa contracción de los ensambles genera oportunidades de aprendizaje limitadas, donde los estudiantes no tienen iniciativa y solo se espera de ellos comprensión de la L2.

En el caso Córdoba se usan fotografías de fuerte impersonalidad, ya sea por la falta de figura human, por la modificación de las que incluyen figuras humanas (se quitan detalles del rostro) o por ser directamente dibujos minimalistas. El modo verbal escrito es el que acompaña los materiales visuales -no se usa la pizarra- y consiste mayormente en sustantivos, cláusulas con formas no conjugadas del verbo y cláusulas interrogativas y declarativas con patrones fijos. Se detectó que la oralidad está mayormente conformada por patrones rígidos de dos o tres preguntas de respuesta única por intercambio, mecánicas y controladas. No se hacen referencias a aprendizajes previos y se usa metalenguaje en dos oportunidades que no se articula con los significados en construcción. Esta transducción contrae los significados instanciados en el modo visual, aun teniendo en cuenta todas las restricciones que el propio modo visual presenta en relación con los significados visuales potenciales. A su vez, las oportunidades de aprendizaje son limitadas, pues la dinámica de clase consiste en preguntas dirigidas al grupo y se acepta la respuesta más veloz. Se dan por buenas respuestas muy acotadas, no se da lugar a otros significados emergentes fuera de los patrones previstos y se privilegia la comprensión ante la producción. Por último, el caso Tucumán es el que presenta instanciaciones más limitadas del modo visual y del verbal escrito -sustantivos y cláusulas-. Asimismo, las transducciones verbales orales reducen aún más los significados visuales. Se presenta un patrón rígido de preguntas polares o elementales identificativas que muy frecuentemente solicitan la traducción a L1. Las

oportunidades de aprendizaje que generan estos ensambles de contracción son muy limitadas, tanto por el patrón de preguntas y respuestas mecánicas prediseñadas que no tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. La L1 es la herramienta que asegura la comprensión, único objetivo de la clase que, por otra parte, se cumple solo para algunos estudiantes.

La comparación de las clases de profesor de clase (PC) con las clases de PC y profesor remoto (PR), muestran diferencias poco relevantes en todos los casos, pues los resultados muestran que el perfil pedagógico de las clases lo define el PC. La situación óptima es la del caso Salta, donde la PR adecua su clase y sus materiales a la propuesta de unidad, claramente estructurada, de la PC. Sin embargo, esto no es lo esperado, ya que la propuesta del PCI implica que sea la PR quien lidere pedagógicamente la clase. En ese caso, los resultados muestran que la clase cae en patrones conductistas, descontextualizados y estandarizados, que no se generan oportunidades de aprendizaje.

Entre las conclusiones que la lingüística le ofrece a la pedagogía ubico el desarrollo del concepto de oportunidad de aprendizaje (Gibson, 1979) hacia un marco teórico pedagógico que articule tres perspectivas pedagógicas que ponen a la semiosis en el centro: la teoría sociocultural desarrollada a partir de los escritos de Vygostky (1980), los conceptos pedagógicos de Halliday (1978, 1993), el diálogo entre ambos teóricos planteado por Hasan (2004) y la perspectiva socio semiótica del aprendizaje propuesta por Kress (2010), en particular desarrollada en Bezemer y Kress (2016).

Esta tesis doctoral ofrece una serie de aportes que dieron lugar a la comprensión semiótica de los ensambles multimodales y sus implicancias pedagógicas. Algunas de las contribuciones que quisiéramos destacar derivan de los elementos metodológicos construidos para estudiar una práctica que se inserta en el ámbito de la lingüística educacional: 1. desarrollo de un estudio longitudinal de los cuatro casos; 2. incursión en la enseñanza media secundaria y en la enseñanza media técnica; 3. seguimiento del trabajo pedagógico de los ocho docentes, que tiene un valor etnográfico significativo; 4. realización de una descripción muy detallada de tres modos semióticos para poder entender qué rol está jugando cada uno para facilitar el aprendizaje.

A nivel teórico-metodológico, se sintetizan las herramientas construidas y las tareas desarrolladas: 1. construcción de herramientas para el análisis del diálogo de clase (NEGOCIACIÓN pedagógica); 2. construcción de una red de funciones pedagógicas; 3. adaptación de una herramienta para el análisis del modo visual; 4. descripción de los tres modos semióticos estudiados; 5. adaptación del concepto de *commitment* para caracterizar los ensambles multimodales a partir de un análisis metafuncional; 6. caracterización lingüística de los distintos tipos de andamiajes (oscilaciones ascendentes y descendentes); 7. construcción de una red de andamiajes docentes que incluye la caracterización de las distintas formas de intermediación del PC en la clase de PR; 8.

contextualización pedagógica del concepto *affordances* (oportunidades de aprendizaje) de la oralidad en clase de ILE, en particular del concepto de conocimiento acumulativo; y 9. revalorización y recontextualización de la pedagogía de géneros a la enseñanza de la oralidad del inglés como lengua extranjera. / oralidad en la clase de ILE.

Esta tesis posee también limitaciones que sería beneficioso abordar en futuras investigaciones. En consecuencia, las menciono en función de las proyecciones que se pueden visualizar al finalizar este estudio. En primer lugar, sería deseable que esta investigación avanzara sobre los desarrollos teóricos de la variable de tenor en las clases con profesor remoto. En segundo lugar, queda planteado como tarea futura la profundización de la relación de las características del diálogo de clase de ILE y los Roles de habla y las Fases de la actividad pedagógica que propone el sistema discursivo semántico de NEGOCIACIÓN adaptado a contextos pedagógicos (Rose y Martin, 2012)[107]. En tercer lugar, surge de este estudio la necesidad de profundizar la caracterización de los ensambles multimodales de expansión y de contracción. En cuarto lugar, y de manera muy enfática, queda por avanzar, junto con la indagación de los ensambles multimodales por expansión, la caracterización de las oscilaciones en la complejidad conceptual / lingüística en el diálogo de clase. En quinto lugar, sería interesante explorar el diálogo entre los resultados de esta tesis y la propuesta de ecología y semiótica de la enseñanza de lenguas de van Lier (2010). En sexto lugar, el proyecto se vería más completo si, en futuras etapas, incorporara el estudio de otros modos semióticos, en particular la mirada, el gesto y la expansión de la imagen fija hacia la imagen en movimiento. En séptimo lugar, sería interesante desarrollar un análisis de los ensambles multimodales directamente focalizado en la pedagogía de géneros, en particular -aunque no únicamente- considerando el desarrollo de una etapa de preparación oral de la deconstrucción del texto central del ciclo de enseñanza y aprendizaje. En octavo lugar, esta investigación deja planteada la necesidad de ampliar el estudio de los dos trayectos de enseñanza media: el técnico y el secundario, de modo de poder insertar estos resultados en otras investigaciones que buscan aportar al fortalecimiento de la enseñanza media. En noveno lugar, tal vez la proyección que llegó más tarde, aunque con mucho vigor a esta tesis, es la dimensión crítica del análisis del discurso. Christie (2002) recuerda cómo todas las prácticas sociales dan cuenta de ideologías validadas y de ideologías silenciadas. Es intención de esta investigadora cerrar el trabajo con una nota de

[107] Estas diferencias, que emergieron de forma clara durante el análisis, no fueron discutidas en profundidad, pues eso habría requerido tomar un camino que hubiera desviado a esta investigación del cumplimiento de sus objetivos. No obstante, corresponde señalar esta divergencia, que se percibe como un espacio para la reflexión y la investigación futura y, por lo tanto, se incluye entre las proyecciones posibles de este estudio.

optimismo, ofreciendo propuestas pedagógicas sistemáticas, teóricamente fundadas, que construyen oportunidades de aprendizaje que están a nuestro alcance.

Como todo estudio de caso, en esta investigación no se ofrecen resultados cuantificables, sino que se cubre un espectro de ámbitos para ser estudiados en profundidad y de manera cualitativa. Los ámbitos explorados en esta tesis son los modos semióticos desplegados en clase de ILE (modo visual, modo verbal oral y modo verbal escrito), los tipos de ensambles que estos modos configuran y las oportunidades de aprendizaje que estos ensambles generan o no generan. Dado que el modo verbal oral demostró tener un papel fundamental en la generación de oportunidades de aprendizaje, el estudio de este modo ocupa un lugar prioritario en esta investigación. El estudio detallado de estos ámbitos ha proporcionado conceptos y datos que favorecen una reflexión informada, que se espera puedan servir como insumo para el desarrollo de la formación inicial de profesores de inglés como lengua extranjera y muy enfáticamente de la formación en servicio de los profesores, cuya importancia subrayó Halliday (entrevista de Flores y Manghi, 2014a). Así, estos insumos pueden contribuir a la comprensión del potencial pedagógico de los ensambles y de los ámbitos que los afectan, no solo en las clases de lenguas extranjeras sino en clases de lengua materna y de otras asignaturas. Los resultados proporcionan conceptos para explicar mejor cómo sucede la construcción de significados en ensambles multimodales y cuál es el rol clave del diálogo de clase en la generación de oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus significados. Por último, esta investigación muestra que los docentes se empoderan cuando participan en los diseños semióticos que sostienen el aprendizaje.

Según Lemke (2014), los analistas del discurso conjugan sus agendas culturales y sociales, con su propia historia y con su identidad. Este trabajo llevó a su autora a descubrir caminos de reflexión que reafirman su convicción inicial de que la educación es fundamental para la construcción de sociedades más justas. La propuesta de Halliday (1978) de que entenderemos mejor el lenguaje si interpretamos los procesos lingüísticos desde la perspectiva del orden social ha guiado este trabajo. A los lingüistas, se espera haberles brindado una mejor comprensión de los ensambles multimodales en las clases de ILE. A los educadores, se les brinda una comprensión más sólida de la importancia de sus diseños de ensambles multimodales en la construcción de oportunidades de aprendizaje para sus alumnos. Las oportunidades de aprender que los educadores ofrecemos a nuestros alumnos se construyen desde un espacio donde conviven no sólo el saber académico y profesional, sino también la pasión, la indignación frente a la injusticia y la alegría de aprender y enseñar, de descubrir en la intersubjetividad de una clase que los esfuerzos siempre valen la pena.

Referencias bibliográficas

Achugar, M. (2015). Theme: Critical language awareness approaches in the Americas: Theoretical principles, pedagogical practices and distribution of intellectual labor. *Linguistics and Education, 32(1)*, 1-4.

Achugar, M., Schleppegrell, M., y Oteíza, T. (2007). Engaging teachers in language analysis: A functional linguistics approach to reflective literacy. *English Teaching*, *6*(2), 8.

Achugar, M. y Stanton, C. (2010). Learning History and Learning Language: Focusing on Language in Historical Explanations to Support English Language Learners. En Stein, M. y L. Kucan (eds), *Instructional Explanations in the Disciplines* (pp.145-169). Boston, Estados Unidos: Springer.

Achugar, M., y Oteíza, T. (2014). Número especial de Discurso y Sociedad Recontextualización del pasado reciente: prácticas sociales multisemióticas. *Número especial de Discurso y Sociedad*, *8*(1), 1-11.

Achugar, M. (2020) Rethinking social memory through Vygotsky and Halliday: the transmission of contested memories of the recent past in Uruguay. *Mind, Culture, and Activity*, 27:3, 249-263.

Afros, E. & Shreyer, C. (2009). The genre of syllabus in higher education. *Journal of English for Academic Purposes,* 8(1), 224-233.

Ajayi, L. (2012). How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English language learning. *Tesol Journal*, *6*(1), 16-35.

Ajayi, L. (2009). English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *52*(7), 585-595.

Alexander, R. (2008a). *Essays on Pedagogy*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Alexander, R. (2008b) *Towards Dialogic Thinking: Rethinking Classroom Talk*, 4th ed. North Yorkshire, UK: Dialogos.

Alexander, R. (2015a) Dialogic Teaching and the Study of Classroom Talk. *International Conference Keynote Address*, 44(3), 103-111. Recuperado de http://www.robinalexander.org.uk/.

Alexander, R. (2015b). Dialogic Teaching in Brief. (s/n). Recuperado de http://www.robinalexander.org.uk/.

Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, *7*.

Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Londres: Routledge.

Armellini, A., & De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the C ommunity of I nquiry framework. *British Journal of Educational Technology*, *47*(6), 1202-1216.

Aronin, L., & Singleton, D. (2010). Affordances and the diversity of multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language.* 205, 105 – 129.

Aronin, L., & Singleton, D. (2012). Affordances Theory in Multilingualism Studies. *Studies in second language learning and teaching*, *2*(3), 311-331.

Astorga, M. (1999). The text-image interaction and second language learning. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 22(3), 212.

Astorga, C. (2009) The Text- Image Matching: One Story, Two Textualizations. En Ventola, E. y J. Moya (eds.). *The World Told and the World Shown Multisemiotic Issues (pp. 124-136)*. Hampshire, New York: Palgrave, Macmillan.

Banegas, D. L. (2013). ELT through videoconferencing in primary schools in Uruguay: First steps. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *7*(2), 179-188.

Banegas, D. y Brovetto, C. (2020). Ceibal en Inglés: ELT through videoconferencing in Uruguay. *Mextesol Journal*, *44*(1).

Banfi, C. (2015) English language teaching expansion in South America: Challenges and Opportunities. In L. D. Kamhi-Stein, G. Diaz Maggioli & L. C. de Oliveira (Eds.) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices.* Clevedon: Multilingual Matters.

Baquero, R. (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

Barton, D. & Potts, D. (2013). Language Learning Online as a Social Practice. *TESOL Quarterly*, 47, (4), 815-820.

Bateman, J., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, research and analysis–A problem-oriented introduction*. Berlín: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

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

Behares, L. E., Brovetto, C. y Crespi, L. P. (2012). Language policies in Uruguay and Uruguayan sign language (LSU). *Sign Language Studies*, *12*(4), 519-542.

Behares, L. E. (2007) "Português del Uruguay y educación fronteriza". En: Brovetto, C., Brian, N. y Geymonat, J. (eds.). Portugués del Uruguay y educación bilingüe. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. 99-171.

Bekerman, D. G., & Dankner, L. A. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación universitaria*, *3*(6), 3-8.

Berger, R. (2015) Now I see it. Now I don't: researcher's position and reflexivity author. *Qualitative Research*, vol. 15, 219 – 234.

Bernstein, B. (1990). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique (Revised Edition)*. Laham, Boulder/New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Berry, M. (1981) Systemic Linguistics and Discourse Analysis: a Multilayered Approach to Exchange Structure. In Coulthard, M. & Montgomery, M. (eds) *Studies in Discourse Analysis*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Berry, M. (2016). Dynamism in exchange structure. *English Text Construction,* 9(1), 33-55.

Bezemer, J. y Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, *25*(2), 166-195.

Bezemer, J. y Kress, G. (2016). Multimodality, learning and communication. *A social-semiotic frame*. London, New York: Routledge.

Bezerra, F. (2011). Multimodality in the EFL classroom. *BELT Journal*, (2)2, 167-177.

Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farias, A., Gauna, B., Hassan, S., & de Saravia, G. P. (2013). *Working with texts in the EFL classroom*. Mendoza: EDIUNC.

Boccia, C., Hassan, S., Moreschi, E., Salmaso, G., Farías, A., Romero Day, M. (2019) Teaching and learning EFL through genres. Mendoza: Teseo Press, UNCuyo.

Boccia, C. (2021). Teaching and learning interpersonal meanings in EFL in the school years. *System*, 102571.

Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jewitt, C., Jones, K., Kress, G., & Reid, E. (2004). *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. Londres: Routledge.

Bowcher, W. L., & Liang, J. Y. (Eds.). (2016). *Society in language, language in society: Essays in honour of Ruqaiya Hasan*. Londres: Palgrave, Macmillan.

Bowcher, W. L., & Liang, J. Y. (Eds.). (2016). *Society in language, language in society: Essays in honour of Ruqaiya Hasan*. Londres: Palgrave, Macmillan.

Bower, M.; Sturman, D. (2015) What are the educational affordances of wearable technologies? *Computers & Education*, 88, 343 -353.

Brisk, M.E., Harrington, M.M. (2007/2008) *Literacy and Bilingualism. A Handbook for all Teachers*. Londres y New York: Lawrence Erlbaum.

Brisk, M. E., Tian, Z., & Ballard, E. (2021). Autobiography writing instruction: The journey of a teacher participating in a systemic functional linguistics genre pedagogy professional development. *System*, *97*, 102429.

Britsch, S. (2009). ESOL Educators and the Experience of Visual Literacy. *TESOL Quarterly*, 43(4), 710-721.

Britsch, S. (2010). Photo-booklets for English language learning: Incorporating visual communication into early childhood teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, *38*(3), 171-177.

Brovetto, C. (2010). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-Posições, Campinas*, 21(3), p. 25-43.

Brovetto, C. (2011) Lengua y Cultura. Un análisis de las formas de participación cultural de los profesores de inglés en Uruguay. En Canale, G. (comp.), *El Inglés como lengua extranjera en el Uruguay (*pp. 87-112*)*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Cruz del Sur.

Brovetto, C. (2017). Language Policy and Language Practice in Uruguay: A Case of Innovation in English Language Teaching in Primary Schools. En Kamhi-Stein, L., G. Diaz Maggioli y L. de Oliveira (eds), *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices (Bilingual Education & Bilingualism)* (pp. 54-74*)*. New York, Estados Unidos: Bilingual Education & Bilingualism. Multilingual Matters.

Brovetto, Marconi, Méndez y Perera (2020) Study on the Quality, Teaching Characteristics and Practice, Classroom Interactions and Learning. Encuentros cercanos con lo remoto. 2º Encuentro Plan Ceibal en Inglés 2020. Acceso en https://issuu.com/zerjio/docs/2do_encuentro_cei_final__para_epub_

Brown, J.; Stillman, G.; Herbert, S. (2004) Can the notion of affordances be of use in the design of a technology enriched mathematics curriculum. In I. Putt, R. Faragher & M. McLean (Eds.), *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, Townsville, Vol. 1, pp.119 – 126. Sydney: MERGA.

Bruner, J. S. (1978). Berlyne Memorial Lecture: Acquiring the uses of language. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, *32*(4), 204.

Burgess, S., Gea-Valor, M. L., Moreno, A. I., & Rey-Rocha, J. (2014). Affordances and constraints on research publication: A comparative study of the language choices of

Spanish historians and psychologists. *Journal of English for Academic Purposes*, *14*, 72-83.

Burns, A. (2012). A holistic approach to teaching speaking in the language classroom. *Linguistic Symposium*, (s/n). Disponible en http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.204517.1411636356!/menu/standard/file/Anne_Burns.pdf

Burns, A. (2016). Research and the teaching of speaking in the second language classroom. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 242-256.

Byrnes, H. (2006). *Advanced Language Learning*. *The Contribution of Halliday and Vygotsky.* London: Continuum.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, *2*(2011), 1-28.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, *95*(3), 401-417.

Canale, G. (2009). El inglés como lengua extranjera en la educación pública uruguaya: políticas, discursos y representaciones lingüísticas. *Actas del IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas, Santa María, Brasil* (pp.177–181).

Canale, G. (2011). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la educación pública uruguaya. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 3, (3), 49-76.

Canale, G. (2013). Universalización del Inglés como Lengua Extranjera en la Educación Pública Uruguaya: políticas, discurso e identidad. En Molinari, C. (ed), *Políticas y experiencias innovadoras en educación (pp.s/n)*. Montevideo: Arca.

Canale, G. (2015). Mapping Conceptual Change: The ideological Struggle for the Meaning of EFL in Uruguayan Education. *L2 Journal*, 7(3), 15-39.

Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, culture and curriculum*, 29, (2), 225–243.

Canale, G. (2018) La construcción de la clase de inglés como lengua extranjera a través de dos artefactos curriculares. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n. esp., (FESTSCHRIFT) Hilário Bohn, p. 97-119.

Canale, G. (2019). *Technology, multimodality and learning: Analyzing meaning across scales*. New York: Palgrave, Macmillan.

Cancino, M. (2015). Assessing Learning Opportunities in EFL Classroom Interaction: What Can Conversation Analysis Tell Us?, *RELC Journal*, 46(2), 115–129.

Cardozo Gaibisso, L. (2018) A critical systemic functional linguistics approach to science education: emergent bilingual learners as agentive meaning-makers. PhD dissertation, University of Georgia.

Carey, C. (2002). The Move From Page To Screen: The Multimodal Reshaping of School English. *Journal of Visual Communication*, 1(2), 171-196.

Carpenter, B., Achugar, M., Walter, D., & Earhart, M. (2015). Developing teachers' critical language awareness: A case study of guided participation, *Linguistics and Education,* 32(1), 82–97.

Caws, C. y Hamel, M. J. (2016). *Language-learner computer interactions: Theory, methodology and CALL applications*. John Benjamins Publishing Company.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., & Gee, J.(1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, Harvard Educational Review*, 66(1), 60.

Cazden, C. (1988) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Ceibal en Inglés (6 de marzo de 2018). Educación Media, Conversation Class Program, Methodology Statement. Consultado en http://www.ceibal.edu.uy/es/ceibal-en-ingles

Clark, C. & Ivanic, R. (1999). Raising Critical Awareness of Language: A Curriculum Aim for the New Millennium. Editorial. *Language Awareness,* 8(2), 63-70.

Colombi, M. C. (2012). Multilingual California: Spanish in the market. In *Multimodal Texts from Around the World* (pp. 273-298). Palgrave Macmillan, London.

Colombi, M. C. (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and education*, *20*(1), 39-49.

Corominas, J. (1987). Diccionario etimológico de la lengua castellana. *Editorial Gredos. Madrid. España*.

Coscia, P. (2016). Los formatos interrogativos en las aulas universitarias. *InterCambios, Vol. 3*, nº1. Montevideo.

Coscia, P. (2013) La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias. Maestría en Enseñanza Universitaria. comisión Sectorial de Enseñanza. Área social y artística. Montevideo: Consejo de Formación en Educación. Universidad de la República.

Creese, A., Kaur Takhi, J. y Blackledge, A. (2017). Reflexivity in team ethnography: Using researche vignettes. En Martin- Jones, M. & D. Martin (eds) *Researching Multilingualism*. *Critical and ethnographic perspectives (pp.203-214)*. Oxon, New York: Routledge.

Creese, A. (2017): Proyecto "Translation Translanguaging", Arts and Humanities Research Council, UK.

Creese, A. y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Classroom for Language and Teaching?, *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.

Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo. Liderazgo para las Américas.

Cross, R. (2016). Language and content 'integration': The affordances of additional languages as a tool within a single curriculum space. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(3), 388-408.

Cummins, J., & Davison, C. (Eds.). (2007). *International handbook of English language teaching* (Vol. 15). Springer Science & Business Media.

Chen, Y. (2010a). Exploring dialogic engagement with readers in multimodal EFL textbooks in China. *Visual Communication,* 9(4), 485-506.

Chen, Y. (2010b). The semiotic construal of attitudinal curriculum goals: Evidence from EFL textbooks in China, *Linguistics and Education,* 21(1), 60–74.

Chen, Y. (2009). *Interpersonal Meaning in Textbooks for Teaching English as a Foreign Language in China*. Tesis de doctorado. Department of Linguistics, University of Sydney (supervisors J.Martin and Huang Guowen).

Choi, J. & Yi, Y. (2016). Teachers' Integration of Multimodality into Classroom Practices for English Language Learners. *TESOL Journal,* 7(2), 304-327.

Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. En Christie, F. & Misson, R. (eds.) *Literacy and schooling* (pp. 47-73). New York, Estados Unidos: Routledge.

Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis. A functional perspective*. London, Inglaterra: Continuum.

Christie, F., y Macken-Horarik, M. (2011). Disciplinarity and school subject English. *Disciplinarity: Systemic functional and sociological perspectives*, 1(1), 175-96.

Christie, F. y Martin, J. R. (Eds.). (2009). *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives*. Sydney: Bloomsbury Publishing.

Christie, F. y Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London, New York: Continuum.

Christie, F. (2012). *Language education throughout the school years: A functional perspective*. Language Learning Monograph Series. Oxford: Wiley Blackwell.

Christie, F. (Ed.). (2005). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. Sydney: Bloomsbury Publishing.

Daniels, H. (2016). *Vygotsky and Pedagogy: Classic Edition*. Londres: Routledge.

Davin, K. J., Herazo, J. D. y Sagre, A. (2017). Learning to mediate: Teacher appropriation of dynamic assessment. *Language Teaching Research*, *21*(5), 632-651.

Day, D., & Lloyd, M. (2007). Affordances of online technologies: More than the properties of the technology. *Australian Educational Computing*, *22*(2), 17-21.

De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

De Gialdino, I. V. (2006). La investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*, 23-64.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. California, Londres, Nueva Delhi: Sage Publications, Inc.

Derewianka, B. (2012). *A New Grammar Companion for Teachers*. PETAA: Sydney, Australia.

Derewianka, B. (2015). The contribution of genre theory to literacy education in Australia. In J. Turbill, G. Barton & C. Brock (Eds.), *Teaching Writing in Today's Classrooms: Looking back to looking forward* (pp. 69-86). Norwood, Australia: Australian Literary Educators' Association.

Derewianka, B., y Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8 (1), 6-17.

Derewianka, B. & Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.

Derewianka, B. (2003) Trends and Issues in Genre-Based Approaches. *RELC* 34.2, 144 – 154.

Derewianka, B. (2001). Pedagogical grammars: Their role in English language teaching. En Burns, A. y Coffin, C. (Eds.). *Analysing English in a global context: A reader*. Londres, New York: Routledge.

Derewianka, B. M. (2012). Knowledge about language in the Australian curriculum: English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35 (2), 127-146.

Derewianka, B. M. (2008). Venturing Beyond YouTube: Learning the Language of Appraisal. *Tesol in Context*, 18 (2), 42-58.

Díaz Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. ASCD.

Díaz Maggioli, G. (2012). *Teaching Language Teachers: Scaffolding Professional Learning*. R&L Education.

Diaz Maggioli, G. (2014). Tradition and habitus in TESOL teacher education. *Language and Linguistics Compass*, *8*(5), 188-196.

Díaz Maggioli, G. (2013). Of metaphors and literalization: Reconceptualizing scaffolding in Language Teaching. *Encounters in Theory and History of Education*, *14*, 133-150.

Díaz Maggioli, G. (2017). Ideologies and Discourses in the Standards for Language Teachers in South America: A Corpus-Based Analysis. En Kamhi-Stein, L., G. Diaz Maggioli y L. De Oliveira (eds), *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices (Bilingual Education & Bilingualism (pp.112-125).* New York, Estados Unidos: Bilingual Education & Bilingualism.

Díaz Maggioli, G. & Kaplan, G. (2010). *Mentoring in a Mint*. Montevideo, Uruguay: Consejo de Formación en Educación, Departamento de lenguas extranjeras.

Dreyfus, Sh., Humphrey, S., Mahboob, A. y Martin, J.R. (2016) Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project. New York: Palgrave Macmillan.

Donato, R. (2009). Teacher education in the age of standards of professional practice. *The Modern Language Journal*, *93*(2), 267-270.

Duff, P.A. (2008) *Case Study Research in Applied Linguistics*. London and New York: Routledge.

Economou, D. (2009) Photos in the news: Appraisal analysis of visual semiosis and verbal-visual intersemiosis. Tesis de doctorado. University of Sydney, Sydney.

Edwards-Groves, Ch. (2014). Talk Moves: A repertoire of practices for productive classroom dialogue. *PETAA (s/n).*

Edwards-Groves, C. y Davidson, C. (2017). *Becoming a meaning maker: Talk and interaction in the dialogic classroom*. Sydney: Primary English Teaching Association.

Edwards, A. D. y Westgate, D. P. G. (1994) Investigating Classroom Talk. 2nd edn. (Social Research and Educational Studies Series). London: The Palmer Press.

Edwards, D. y Mercer, N. (1987 / 2012), Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom. London: Methuen.

Eggins, S. y Slade, D. (2005). *Analysing casual conversation*. Sheffield, Inglaterra: Equinox Publishing.

Eggins, S. (2004) An Introduction to Systemic Functional Linguistics. New York: Continuum.

Ellis, R. (2006) Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. TESOL QUARTERLY Vol. 40, No. 1, March 2006

Espinoza, Alvarado, M. (2015) El hablante nativo como modelo de norma pragmática: su caracterización eimplicancias en pragmática de interlengua. *Onomázein* 32, 212 -236.

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, *20*(1), 31-48.

Farías, M. (2005). Critical language awareness in foreign language learning. *Literatura y Lingüística*, 16(1), 211–222.

Farías, M., Obilinovic, K. & Orrego, R. (2007). Implications of Multimodal Learning Models for foreign language teaching and learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9(1), 174-199.

Farías, M. y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104.

Feldman, Daniel; Palamidessi, Mariano y otros (2015), *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*, INEEd, Montevideo.

Fernández, L. (2014) Las narrativas sobre la interacción docente-estudiante en Educación Secundaria. Un estudio desde la perspectiva socio-cultural del aprendizaje. Tesis de Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, UdelaR.

Ferrer, Guillermo y Caldani, Flavia (2015), *Análisis de los procesos de formulación curricular en Uruguay durante el período 2006-2008: subsistemas de educación primaria, secundaria y técnica*, INEEd, Montevideo.

Firth, J. R. (1948). Sounds and peosodies. *Transactions of the philological society*, *47*(1), 127-152.

Firth, J. R. (1957). Ethnographic analysis and language with reference to Malinowski's views. *Man and Culture: an evaluation of the work of Bronislaw Malinowski*, 93-118.

Flick, U. (2002). Qualitative research-state of the art. *Social science information*, *41*(1), 5-24.

Flores, L., Manghi, D. (2014a). "Mientras acompañamos a los niños a aprender, en realidad lo que se les está enseñando es a significar". Entrevista a la profesora Frances Christie. *Onomázein*. Número Especial IX ALSFAL: 252-258

Flores, L., Manghi, D. (2014b). "La importancia del lenguaje para los no lingüistas". Entrevista a M.A.K. Halliday. *Onomázein*. Número Especial IX ALSFAL: 259 – 262.

Freebody, P. (2013). Knowledge and school talk: Intellectual accommodations to literacy?. *Linguistics and Education*, *24*(1), 4-7.

Freebody, P., Maton, K., & Martin, J. R. (2008). Talk, text, and knowledge in cumulative, integrated learning: A response to'intellectual challenge'. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, *31*(2), 188-201.

Frade, V. (2017). *Interacción y roles en las clases de Ceibal en inglés: estudio de una propuesta educativa que busca ser innovadora*. Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Uruguay.

García, O.; Ibarra Johnson, S.; Seltzer, K. (2017) *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.

García, O. y Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments.* New York: Routledge.

Gass, S. M. y Mackey, A. (Eds.). (2013). *The Routledge handbook of second language acquisition*. London y New York: Routledge.

Gatti, N. (2015) *Curriculum innovation: changing the English Language Curriculum in the National Teacher Training Programme in Uruguay.* Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MA in English Language Teaching. Centre for Applied Linguistics, University of Warwick.

Gee, P. (1999). *An introduction to discourse analysis theory and method (2nd ed.)*. New York, Estados Unidos: Routledge.

Ghio, E., & Fernández, M. D. (2008). Lingüística sistémico funcional. *Aplicaciones a la lengua española*, *2*.

Gibbons, P. (1998). Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language, *Language and Education,* 12(2), 99-118.

Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37,(2), pp. 247-273.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learning in the mainstream classroom*. Sydney, Australia: Heinemann.

Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Language Classroom*. London, Inglaterra: Continuum.

Gibbons, P. (2007) Mediating Academic Language Learning Through Classroom Discourse. En Cummins, J. y C. Davidson (eds*), International Handbook of English Language Teaching, Part 1.* (pp.701-718). Sydney: Springer Science & Business Media.

Gibbons, P. (2008). 'It Was Taught Good and I Learned a Lot': Intellectual Practices and ESL Learners in the Middle Years. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, *31*(2), 155-173.

Gibson, J.J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Goldstein, B. (2008 / 2018) *Working with images. A resource book for the language classroom*. Cambridge, New York, Port Melbourne, New Delhi: Cambridge University Press.

Gomes, M.J. (2014) El estudio de la atenuación en el aula y su relación con los estilos docentes. Tesis Maestría en Ciencias Humanas Opción "Lenguaje, Cultura y Sociedad", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Londres: Routledge.

Haines, K. (2015). Learning to identify and actualize affordances in a new tool. *Language Learning & Technology*. Volume 19, Number 1; pp. 165–180

Hall, D., & Knox, J. (2009). Issues in the education of TESOL teachers by distance education. *Distance Education*, *30*(1), 63-85.

Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.

Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Inglaterra: Longman group.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Michigan, Estados Unidos: University Park Press (The University of Michigan).

Halliday, M.A.K. (1984). Language as code and language as behaviour: a systemic functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue. En Fawcett, R., M Halliday, S. Lamb y A. Makkai (eds.), *The semiotics of culture and language* (pp. 3-35). Londres, Inglaterra: Frances Pinter.

Halliday, M.A.K. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, *5*(2), 93-116.

Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. Londres, Inglaterra: Continuum.

Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Great Britain: Hodder Education.

Halliday, M.A.K. (2001) New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. En Fill, A., y Muhlhausler, P. (Eds.). *Ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. Londres y Nueva York: Continuum.

Halliday, M.A.K. (2003) Introduction: On the "architecture" of human language. En Webster, J. (ed.). *On Language and Linguistics. Volume 3 in the Collected Works of M.A.K. Halliday*. Londres, Nueva York: Continuum.

Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2004; 2014). *An introduction to functional grammar. (Third Edition)*. Great Britain: Hodder Education.

Halliday, M. A. K. (2005). *Computational and quantitative studies* (Vol. 6). A&C Black.

Halliday, M. A.K. y Burns, A. (2006). Applied Linguistics: thematic pursuits or disciplinary moorings? A conversation between Michael Halliday and Anne Burns. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 113-128.

Halliday, M.A.K. (2007). Is Learning a Second Language like Learning a First Language All Over Again? En M. Halliday (ed), *Language and Education, Vol 9, Collected Works of M.A.K Halliday* (pp.3-19). A&C Blacks.

Hammond, M. (2010). What is an affordance and can it help us understand the use of ICT in education?. *Education and Information Technologies*, *15*(3), 205-217.

Hammond, J. (2008). Intellectual challenge and ESL students: Implications of quality teaching initiatives. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, *31*(2), 128-154.

Hammond, J. (2016) Dialogic space: intersections between dialogic teaching and systemic functional linguistics. *Research Papers in Education*, 31, (1), 5–22.

Hammond, J. y Macken-Horarik, M. (2001). Teachers' voices, teachers' practices: Insider perspectives on literacy education. *Australian Journal of Language and Literacy*, *24*(2), 112.

Hammond, J. y Macken-Horarik, M. (1999). Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms. *Tesol Quarterly*, *33*(3), 528-544.

Hammond, J. y Gibbons, P. (2005). What is scaffolding. *Teachers' voices*, *8*, 8-16.

Hasan, R. (1996) Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. En Cloran, C., Butt, D., Williams, G. (eds.) *Ways of saying, ways of meaning*. Sydney: Bloomsbury.

Hasan, R. (2002). Ways of meaning, ways of learning: Code as an explanatory concept. *British journal of sociology of education*, *23*(4), 537-548.

Hasan, R. (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: Some implications for tomorrow's schooling. *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, 112-126.

Hasan, R. (2002). Semiotic mediation, language and society: Three exotripic theories–Vygotsky, Halliday and Bernstein. *Language, society and consciousness: the collected works of Ruqaiya Hasan*, *1*. Londres: Equinox Pub.

Hasan, R. (2011a). Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching (1994). En Webster, J.J. (ed.), *Language and Education. Learning and Teaching in Society. The Collected Works of Ruqaiya Hasan*. London, Oakville: Equinox.

Hasan, R. (2011b). Modes of learning, modes of teaching: semiotic mediation and knowledge. (2008). En Webster, J.J. (ed.), *Language and Education. Learning and Teaching in Society. The Collected Works of Ruqaiya Hasan*. London, Oakville: Equinox.

Hasan, R. (2012). The concept of semiotic mediation: perspectives from Bernstein's sociology. In *Vygotsky and sociology* (pp. 88-100). Routledge.

Hao, J., & Hood, S. (2019). Valuing science: The role of language and body language in a health science lecture. *Journal of Pragmatics*, *139*, 200-215.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Londres: Cambridge University Press.

Heath, S. B. (2012). *Words at work and play: Three decades in family and community life*. Londres: Cambridge University Press.

Herazo, J. D., Jerez, S. y Lorduy Arellano, D. (2009). Learning through Communication in the EFL Class: Going beyond the PPP Approach. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, *14*(23), 117-136.

Herazo, J. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 109-126.

Herazo, J. (2014). *Second language (l2) development as concept-mediated textual activity: exploring the role of functional language concepts in classroom l2 communication and learning.* Tesis de doctorado. Facultad de Educación, University of Pittsburgh.

Herazo Rivera, J. D., y Sagre Barboza, A. (2016). The co-construction of participation through oral mediation in the EFL classroom. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, *18*(1), 149-163.

Herazo, J. D., Davin, K. J., y Sagre, A. (2019). L2 dynamic assessment: An activity theory perspective. *The Modern Language Journal*, *103*(2), 443-458.

Herazo, J. D. (2021). Mediating spoken meaning-making in genre-based lessons: The role of metalinguistic concepts. *System*, *96*, 102398.

Hernández, M.; Rey, M.J.; Travieso, E. (2013) *La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años*. Concurso INEEd, Fundación Astur.

Heugh, K. (2015) Epistemologies in multilingual education: translanguaging and genre – companions in conversation with policy and practice, *Language and Education*, 29:3, 280-285.

Hood, S. (2008) Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education* 19, 351–365

Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.

Hood, S. (2010). Body Language in Face-to-Face Teaching: A Focus on Textual and Interpersonal Meaning. En Dreyfus, Sh., Hood, S., Stenglin, M. (2010) *Semiotic Margins. Meaning in Multimodalities*. London, New York: Continuum.

Howe, Ch. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research, *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.

Hwang, W., Shadiev, R., Hsu, J., Huang, Y., Hsu, G., & Lin, Y. (2016). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system, *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 215-241.

Iedema, R. (2001). Resemioticization. *Semiotica*, 137, 23-39.

Iedema, R. (2003). Multimodality Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as a Multisemiotic Practice. *Visual Communication* 2 (1): 29-57.

INEEd (2016), *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos*. Informe país – Uruguay, mimeo, Montevideo.

INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEd.

Instituto Nacional de Estadística (República Oriental del Uruguay) (2005-2006) Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares. Metodología y Resultados. https://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=83d8c75c-a0f7-49d3-b5c1-1cb9548ddf1a&groupId=10181

Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI) (2015) Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Programa Conjunto en 7 tomos.

Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *A multimodal approach to research in education*. London: Trentham Books in association with the Open University.

Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. Londres: Continuum.

Jewitt, C., Bezemer, J., Jones, K., Kress, G. (2009) Changing English? The impact of technology and policy on a school subject in the 21st century. *English Teaching: Practice and Critique. Vol 3:1, 8 - 20.*

Jewitt, C. (2013) *Learning and communication in digital multimodal landscapes*. An inaugural professorial lecture. Institute of Education Press: Londres

Jewitt, C. (2016) Social Semiotics. In Jewitt, C., Bezemer, J., O'Halloran, K. *Introducing Multimodality*. London, New York: Routledge.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, *32*(1), 241-267.

Jewitt, C. (2009/2014) An introduction to multimodality. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres: Routledge/Taylor & Francis Group.

Jiang, L. (2017). The affordances of digital multimodal composing for EFL learning. *Elt Journal*, *71*(4), 413-422.

Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2020). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, *24*(1), 116-127.

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Londres: Routledge.

Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL quarterly*, *40*(1), 235-257.

Jones, P. (2014). Learning to teach grammatics: A multimodal ensemble performance. *Annual Review of Functional Linguistics*, 5, 22-38.

Jones, P. y Chen, H. (2016). The role of dialogic pedagogy in teaching grammar. *Research Papers in Education*, 31,(1), 45–69.

Jones, P. y Hammond, J. (2016). Talking to learn: dialogic teaching in conversation with educational linguistics, *Research Papers in Education*, 31(1), 1-4 .

Jones, P. T. (2010). Teaching, learning and talking: Mapping" the trail of fire". *English Teaching: Practice and Critique*. Vol 9:2, 61 – 80.

Jones, P. (2005). *Intersubjectivity and Learning: a Socio-Semantic Investigation of Classroom Discourse.* Tesis Doctoral. Universidad de New South Wales (supervisada por Clare Painter).

Jones, P., Kervin, L. y McIntosh, S. (2011). The interactive whiteboard: Tool and/or agent of semiotic mediation. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, *34*(1), 38-60.

Kayi-Aydar, H. & Miller, E.R. (2018): Positioning in classroom discourse studies: a state-of-the-art review, Classroom Discourse, DOI: 10.1080/19463014.2018.1450275

Kaiser, D. J. (2017). English language teaching in Uruguay. *World Englishes*, *36*(4), 744-759.

Kalantzis, M. y Cope, B. (2021, mayo 7) Chapter 8: Literacies as Multimodal Designs for Meaning. https://newlearningonline.com/literacies/chapter-8 en *An evolving body of research and thinking in the fields of semiotics, literacy, pedagogy, and educational technologies by Mary Kalantzis and Bill Cope*. https://newlearningonline.com/

Kamhi-Stein, L. D., Maggioli, G. D., & De Oliveira, L. C. (Eds.). (2017). *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices*. Nueva York: Multilingual Matters.

Kaplan, G. (2019) (ed.) *Ceibal en inglés: la voz docente*. Montevideo: Plan Ceibal.

Kaplan, G. y Brovetto, C. (2018). Ceibal en Inglés: Innovation, teamwork and technology. En Stanley, G. (ed.) *Innovations in education: Remote teaching*. Londres, Montevideo: British Council, Plan Ceibal.

Kartika-Ningsih, H. & Rose,D. (2018) Language shift: analysing language use in multilingual classroom interactions *Functional Linguistics*. 5:9

Kartika Ningsih, H. (2016). *Multilingual re-instantiation: Genre Pedagogy in Indonesian classrooms*. Tesis de doctorado. Department of Linguistics, University of Sydney (supervisor J.Martin; associate supervisors D. Rose, F. Christie).

Kervin, L. & Derewianka, B. (2011). New technologies to support language learning. In B. Tomlinson (Eds.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 328-351). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kervin, L., Verenikina, I., Jones, P. y Beath, O. (2013). Investigating synergies between literacy, technology and classroom practice. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, *36*(3), 135-147.

Kervin, L. K., Jones, P. T. y Verenikina, I. M. (2010). Effective literacy pedagogy: amplified by technology?. En A. Kanganas (Eds.), aWAy with Words (pp. 1-15). Adelaide, South Australia: ALEA / AATE.

Kervin, L. K. y Jones, P. (2009): One teacher's response to literacy learning and teaching using technology 2009, 1-14. Retrieved from https://ro.uow.edu.au/edupapers/711

Kessler, G. (2013). Teaching ESL/EFL in a World of Social Media, Mash-Ups, and Hyper-Collaboration. *TESOL Journal*, 4(4), 615-632.

Kings, L. & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing,* 21(3), 335–359.

Klingelhofer, R. y Schleppegrell, M. (2016). Functional grammar analysis in support of dialogic instruction with text: scaffolding purposeful, cumulative dialogue with English learners. *Research Papers in education*, *31*(1), 70-88.

Knox, J. S. (2008). Online newspaper and TESOL classrooms: A multimodal perspective. *Multimodal semiotics. Functional analysis in contexts of education*, 139-158.

Knox, J. S. (2017). Participant perspectives and critical reflections on language teacher education by distance. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *42*(5), 66-86.

Kozulin, A. (2018). Mediation and internalization: Conceptual analysis and practical applications. In *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp. 23-41). Londres: Routledge.

Kress, G., Hodge, R. (1979). *Language as Ideology*. Boston, Estados Unidos: Routledge & Kegan Paul.

Kress, G. Y Van Leeuwen, T. (2006 / 2021). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to Thinking about Language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337-340.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres y New York: Routledge.

Kress, G. (2005) Pictures from a rocket: English and the semiotic take (interview by Andrew Burn) *English Teaching: Practice and Critique.* Volume 4:1, 95 – 105.

Kress, G. (2010). Multimodality. *A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Abingdon: Routledge.

Kress, G. (2009) What is mode? In Jewitt, C. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres: Routledge/Taylor & Francis Group.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.

Kumaravadivelu, B. (2007 / 2009). Learner Perception of Learning Tasks. En Van den Branden, K., van Gorp y Verhelst M. (eds.) *Tasks in Action: Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL quarterly*, *40*(1), 59-81.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Londres: Routledge.

Lantolf, J. P. (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, *42*(3), 355-368.

Lantolf, J. P. (2013). Sociocultural theory: A dialectical approach to L2 research. In *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 75-90). Londres, Nueva York: Routledge.

Lantolf, J. P., Poehner, M. E. y Swain, M. (Eds.). (2018). *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. Routledge.

Larrinaga, J.A. (2000) La Transparencia en el Desarrollo de Comprensión Lectora en Inglés (L2) por hispanohablantes. *Anales del Vigésimo Congreso de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas*, http://lettres.univ-lemans.fr/fiplv

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers*. Nueva York, Londres: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2013). Key concepts in language learning and language education. En Simpson, J. (ed), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 155-170). New York, Estados Unidos: Routledge.

Larsen-Freeman, D. (2012). On the roles of repetition in language teaching and learning. *Applied Linguistics Review*, *3*(2), 195-210.

Lawson, T., Comber, C., Gage, J. y Cullum-Hanshaw, A. (2010). Images of the future for education? Videoconferencing: A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 295-314.

Lawson, T. y Comber, C. (2010). Videoconferencing in English schools: one technology, many pedagogies? *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 315-326.

Lee, L. (2007). Fostering second language oral communication through constructivist interaction in desktop videoconferencing. *Foreign Language Annals*, 40(4), 635-649.

Leinhardt, G. (2010). Introduction: Explaining Instructional Explanations. En M. Stein y L. Kucan, *Instructional Explanations in the Disciplines* (pp.1-5). Springer US.

Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. *Handbook of research on teaching*, *4*, 333-357.

Leinhardt, G. (2012). Writing and Publishing as Conversation. *Revista Colombiana de Psicología*, *21*(1), 15-25.

Lemke, J. (1995). *Textual Politics. Discourse and Social Dynamics*. London, Inglaterra: Routledge.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation: Norwood.

Lemke, J. (1985). *Using Language in the Classroom.* Sydney, Australia: Deakin University Press.

Lemke, J. L. (2013). Multimedia and discourse analysis. In *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 105-115). Londres, Nueva York: Routledge.

Lemke, J. (2020). Introduction to MCA symposium on Halliday & Vygotsky. *Mind, Culture, and Activity*, *27*(3), 210-215.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, *4*(2), 97-128. New York: Sage Publications, Inc.

Lincoln, Y. S. (2010). "What a long, strange trip it's been…": Twenty-five years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative inquiry*, *16*(1), 3-9.

Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. Londres, Nueva York: Routledge.

Loranc-Paszylk B. (2015). The Foreign Language Classroom in the New Media Age: Videoconferencing and Negotiated Interaction Among L2 Learners. En Piasecka L., M. Adams-Tukiendorf y P. Wilk (eds), *New Media and Perennial Problems in Foreign Language Learning and Teaching* (pp.57-71). *Second Language Learning and Teaching*. Nueva York: Springer.

Lotherington, H. y Jenson, J. (2011). Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 Settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 226–246.

Macken-Horarik, M. (2004). Interacting with the multimodal text: reflections on image and verbiage in Art Express. *Visual communication*, *3*(1), 5-26.

Macken-Horarik, M. (2003). Working the borders in racist discourse: The challenge of the 'Children Overboard Affair'in news media texts. *Social Semiotics*, *13*(3), 283-303.

Macken-Horarik, M., Devereux, L., Trimingham-Jack, C. y Wilson, K. (2006). Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education. *Linguistics and Education*, *17*(3), 240-257.

Macken-Horarik, M., Love, K. y Unsworth, L. (2011). A grammatics' good enough' for school English in the 21st century: Four challenges in realising the potential. *Australian Journal of Language and Literacy*, *34*(1), 9.

Macken-Horarik, M. (2005) Tackling multimodal news: Some implications of critical analytical research on the 'children overboard' affair, *Melbourne Studies in Education*, 46:2, 45-66,

Macken-Horarik, M. (2011) Building a knowledge structure for English: Reflections on the challenges of coherence, cumulative learning, portability and face validity. *Australian Journal of Education*, Vol. 55, No. 3, 197–213

Macken-Horarik, M., Love, K., Sandiford, C. y Unsworth, L. (2013). *Research Project Title: 'Grammar and praxis: investigating a grammatics for 21st century school English'*. Australian Catholic University.

Macken-Horarik, M., Love, K., & Horarik, S. (2018). Rethinking grammar in language arts: Insights from an Australian survey of teachers' subject knowledge. *Research in the Teaching of English*, *52*(3), 288-316.

Macnaught, L. (2015). *Classroom talk and the negotiation of academic English: A linguistic analysis of collaborative text creation*. Tesis de doctorado. Department of Arts and Social Sciences, University of Technology, Sydney (supervisor Sue Hood).

Manghi, D. (2017) (ed.). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Manghi, D., Otárola, F., y Arancibia M. (2016a) Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual: narrando sin lenguaje. *Signo y Pensamiento, 35(69),* 68-82.

Manghi, D., Badillo, C. (2021) Resemiotizando prácticas educativas como responsabilidad individual, rastreando significados en ensamblajes multimodales. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 22(1), 365 – 382.

Manghi, H. D., Badillo, V. C., & Villacura, A. P. (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles educativos*, *36*(146), 63-79.

Manghi, D. Lagos, P; Pizarro, D. (2016b) Oportunidades de Producción Semiótica en el Aula. Mirada Sociocultural y Multimodal. *Literatura y Lingüística,* 34(1), 197-220.

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

Manghi, D., & Badillo, C. (2015). Modos semióticos en el discurso pedagógico de historia: Potencial semiótico para la mediación en el aula escolar. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, *20*(2), 157-172.

Manghi, D. (2016) Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research* Vol. 6(2) pp. 11-19/ ISSN-e: 2215-9312

Manghi, D., Lagos, P., Araya, Pizarro, D. (2016c) Oportunidades de Producción Semiótica en el Aula. Mirada Sociocultural Y Multimodal. *Literatura y Lingüística* N° 34, 197.

Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016d). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(2), 79-92. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038

Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(2), 21-39.

Manghi Haquin, D., Otárola Cornejo, F., Godoy Echiburú, G., Aranda Godoy, I., Álvarez Cruz, M., & Badillo Vargas, C. (2019). Semiotic potential of gestures in multimodal ensembles: Narrative meanings produced by school narrators with intellectual disability. *Linguistics and Education*, 49 (43): 62-71.

MCERLE (Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas) (2002) Consejo de Europa. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Martin, J. R. y Zappavigna, M. (2019). Embodied meaning: A systemic functional perspective on paralanguage. *Functional Linguistics*, *6*(1), 1-33.

Martin, J. (1992). *English text: System and structure*. Sydney, Australia: John Benjamins Publishing.

Martin, J. (2012). One of three traditions. genre, functional linguistics and the 'Sydney School'. En R. Artemeva y A. Freedman (eds.), *Genre Studies around the Globe. First Edition* (pp. 31-79). Edmonton, Canada: Inkshed Publications.

Martin, J. (2013a). *Systemic functional grammar: a next step into the theory – axial relations*. Beijing, China: Higher Education Press.

Martin, J. (2014). Evolving Systemic Functional Linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics*, 1(3), 1-24.

Martin, J., Matthiessen, C. y Painter, C. (2010). *Deploying functional grammar*. Beijing, China: The Commercial Press.

Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Sydney, Australia: Equinox.

Martin, J. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. Sydney, Australia: Bloomsbury Publishing.

Martin, J. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English.* (2005). New York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.

Martin, J. R. y Dreyfus, S. (2015). Scaffolding Semogenesis: Designing teacher/student interactions for face-to-face and online learning. In *Meaning making in text* (pp. 265-298). Londres: Palgrave Macmillan.

Martin, J. R. (2008). Innocence: realisation, instantiation and individuation in a Botswanan town. *Questioning linguistics*, 27-54.

Martin, J. R. (2013b). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, *24*(1), 23-37.

Martin, J. R. (2006). Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs. R Whittaker, M., O'Donnell & A McCabe [Eds.] Language and Literacy: functional approaches. Sydney, Australia: Bloomsbury Publishing.

Martin, J.R. (2010). Multimodal Semiotics: Theoretical Challenges. En Dreyfus, Sh., Hood, S., Stenglin, M. (2010) *Semiotic Margins. Meaning in Multimodalities*. London, New York: Continuum.

Martin, J.R. (2017) Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. *ONOMÁZEIN* - Número Especial LSF y TCL sobre educación y conocimiento: 111 – 148

Martin, J.R. (2019) Discourse Semantics. En Thompson, G., Bowcher, W. L., Fontaine, L., & Schönthal, D. (Eds.). *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martinec, R. y Van Leeuwen, T. (2020). *The language of new media design: Theory and practice*. Londres y Nueva York: Routledge.

Matruglio, E., Maton, K. y Martin, J. R. (2013). Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education*, *24*(1), 38-49.

Matthiessen, C. (2007). The 'architecture' of language according to systemic functional theory: developments since the 1970s. En R. Hasan, C. Matthiessen y J. Webster (eds.), *Continuing discourse on language: a functional perspective. Vol. 2.* (pp. 505-561) Londres, Inglaterra: Equinox.

Matthiessen, C & Halliday, M. (2009). *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. Beijing, China: Higher Education Press.

Matthiessen, C. M. (2012). Systemic functional linguistics as appliable linguistics: Social accountability and critical approaches. *DELTA: Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, *28*, 435-471.

Matthiessen, C. M. (2015). Register in the round: Registerial cartography. *Functional Linguistics*, *2*(1), 1-48.

Maturana, C. L. (2018. *Intersemiosis en literatura infantil multimodal chilena impresa y digital (2000-2014): Análisis del Discurso Multimodal desde una perspectiva sociosemiótica*. Tesis de Doctorado en Lingüística. Facultad de Letras. Universidad Católica de Chile.

Matusov, E., Marjanovic-Shane, A., & Gradovski, M. (2019). *Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators*. Nueva York: Springer.

McCabe, A., Gledhill, C., & Liu, X. (2015). Systemic functional linguistics and English language teaching. *TESOL International Journal*, *10*(1), 1-10.

McCarthy, M. y O'Keeffe, A. (2004) Research I the teaching of speaking. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 26-43.

McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007* (pp. 664-675). Centre for Educational Development, Nanyang Techn.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vassilachis, I. (ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*, *1*, 65-106. Barcelona: Gedisa.

Mercer, N. y Dawes, L. (2014) The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40:4, 430-445.

Mercer, N. (1995) The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners. Clevedon: *Multilingual Matters*.

Mercer, N. (2000) Words and Minds: How We Use Language to Think Together. London: Routledge.

Mercer, N. y Fisher, E. (1993) How do teachers help children to learn? An analysis of teachers' interventions in computer-based activities. Learning and Instruction, 2, pp.339-355

Mercer, N. (2010) The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. The British Journal of Educational Psychology. Vol. 80:1, 1.14

Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *The journal of the learning sciences*, *17*(1), 33-59.

Merriam, Sh. y Tisdell, E.J (2009 / 2019) *Qualitative Research.* San Francisco: Wiley.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Meidell-Sisgaard, A. (2013). *Who knows what? The teaching of Knowledge and Knowers in a Fifth Grade Danish as a Second Language Classroom*. Tesis de doctorado. Program of Learning and Education, Graduate School of Arts, University of Aarhus, Copenhagen.

Menezes, V. (2011). Affordances for language learning beyond the classroom. In *Beyond the language classroom* (pp. 59-71). London: Palgrave Macmillan.

Mills, K. y Exley, B. (2014). Narrative and multimodality in English language arts curricula: a tale of two nations. *Language Arts*, *92*(2), 136.

Mills, K.A.; Unsworth, L. (2017) Curriculum and Pedagogy, Technology and Education, Languages and Literacies. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Online publication. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.232

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, *31*(2), 132-141.

Moore, J., y Schleppegrell, M. (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education*, *26(1)*, 92-105.

Moyano, Estela I., 2018: "La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión", *DELTA,* vol.34, n.1, 235-267.

Mustaffa, R., Aman, I., Seong, T. K., & Noor, N. M. (2011). Pedagogical Practices of English Language Lessons in Malaysian Primary Schools: A Discourse Analysis. *Journal of Language Teaching & Research*, *2*(3).

Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, *80*, 177-187.

Myhill, D., Jones, S., & Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*, *32*(4), 333-349.

Nakatani, Y. (2010) Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures. *The Modern Language Journal*, 94(1), 116-136.

Nassaji, H. & Wells, G. (2000) What's the use of 'Triadic Dialogue'?: An Investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics* 21/3: 376 – 406.

Newfield, D. (2014). Transformation, transduction and the transmodal moment. En Jewitt, C. (ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres, New York: Routledge.

Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English teaching: Practice and critique*, *10*(1), 81-94.

Newman, R. (2016). Working talk: Developing a framework for the teaching of collaborative talk. *Research Papers in Education*, *31*(1), 107-131.

Ollerhead, S. (2018): Teaching across semiotic modes with multilingual learners: translanguaging in an Australian classroom, *Language and Education*, DOI: 10.1080/09500782.2018.1516780

Ortega, L. (2013). Second language acquisition. En Simpson, J. (ed), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics (*pp. 171-184*)*. New York, Estados Unidos: Routledge.

Oteíza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad,* 8(1), 109-136.

Oteíza, T, Henríquez, R. y Pinuer, C. (2015) History class interactions and the transmission of recent Chilean memory of human rights violations. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* (JEEMS), 2(7): 44-67.

Oteíza, T. (2017a). The Appraisal Framework and discourse analysis. En T. Barlett y O'Grady, G. (eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics (*pp. 457-472*)*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Oteíza, T. (2017b) Educación pública en Chile y practices de la memoria: análisis social Ideológico del discurso e interacción en clases de historia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 3: 144-174.

Oteíza, T., Henríquez, R., Canelo, V. (2018a) Language resources to negotiate historical thinking in history classroom interactions. *Linguistics and Education* 47, 1-15.

Oteíza, T. (2018) Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*,12(1): 112-160.

Oteíza, T. (2020) Language resources to negotiate official and alternative memories of human rights violations in Chilean history: A study on classroom interactions. Historical Encounters: *A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 7(2): 26-49.

Oteíza, T. (en prensa) *What to Remember, What to Teach: Human Rights Violations in Chile's Recent Past and the Pedagogical Discourse of History*. *Series Text and Social Context.* London: Equinox. ISBN: 9781781798690.

Oxford, R. (2001) Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *Journal of TESOL France, TESOL*, 8 C1, 5 – 12.

Painter, C. (1999). *Learning through language in Early Childhood*. Londres, Inglaterra. Continuum.

Painter, C., Martin, J. & Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield, Bristol: Equinox.

Painter, C., Derewianka, B., & Torr, J. (2005). From microfunction to metaphor: learning language and learning through the language. In R. Hasan, C. Matthiessen, & J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language: a functional perspective* (Vol. 2, pp. 561-586). Equinox Publishing.

Painter, C. (1984 / 2015) *Into the Mother Tongue*. London, New York: Bloomsbury Academic.

Palincsar, S. & Schleppegrell, M. (2014). Focusing on language and meaning while learning with text. *TESOL Quarterly*, *48*(3), 616-623.

Palmer, D., Mateus, S., Martínez, R. & Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 98(3), 757-772.

Peng, J., Zhang, L. & Chen, Y. (2016). The Mediation of Multimodal Affordances on Willingness to Communicate in the English as a Foreign Language Classroom. *TESOL Quarterly, 51(2), 302-331.*

PNUD (2018) *Uruguay en la actualización estadística IDH* (Desarrollo Humano para la Igualdad). Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://www.uy.undp.org/content/uruguay/es/home/presscenter/articles/2018/09/Uruguay-actualizacion-IDH-2018.html

Quiroz, B. (2017) Glosario inglés – español: términos en TCL y LSF. *Onomázein*. Número especial LSF y TCL sobre educación y conocimiento: 227 -242.

Quiroz, B. Glosario inglés-español de términos sistémico-funcionales. Actualizado a [22-09-2020]. Material de uso interno.

Quiroz, B. (2017). Gramática interpersonal básica del español : una caracterización sistémico-funcional del sistema de modo. *Lenguas modernas*(49), p.157-182.

Rampton, B.; Roberts, C.; Leun, C. & Harris, R. (2002) Methodology in the Analysis of Classroom Discourse. *Applied Linguistics* 23/3: 373-392.

Rodríguez Zidán, E., & Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, *6*(1), 61-81.

Rogers, R, Malancharuvil-Berkes, E, Mosley, M, Hui, D. & O'Garro, G. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416.

Riordan, E.; Murray, L. (2010) A corpus-based analysis of online synchronous and asynchronous modes of communication within language teacher Education. *Classroom Discourse*, Vol.1, Issue 2.

Rose, D. (2018) Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning. *Functional Linguistics*, 5:3

Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, 11(1), 11.

Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School.* Sheffield/Bristol: Equinox.

Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. *TESOL Quarterly*, 36(2), 191-205.

Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. (Amado Alonso, trad). Buenos Aires, Argentina: Losada.

Scanlon, E. (2010). Technology enhanced learning in science: Interactions, affordances and design based research. *Journal of Interactive Media in Education*, 2010(2), p.Art.8. DOI: http://doi.org/10.5334/2010-8

Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling.* London, New York: Routledge.

Schleppegrell, M. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, *63*(1), 153-170.

Schleppegrell, M. & O'Halloran, C. (2011). Teaching Academic Language in L2 Secondary Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 3-18.

Schleppegrell, M. J. (2007). At last: The meaning in grammar. *Research in the Teaching of English*, *42*(1), 121-128.

Schleppegrell, M.J. (2014) Content-based language teaching with functional grammar in the elementary school . *Language Teaching*, 49 (1), 116-128.

Schwab, G. (2011). From dialogue to multilogue: A different view on participation in the English foreign-language classroom. *Classroom Discourse*, *2*(1), 3-19.

Seedhouse, P., Walsh, S., & Jenks, C. (2010). *Conceptualizing 'Learning'in Applied Linguistics*. Nueva York: Palgrave, Macmillan.

Shvarts, A. y Bakker, A. (2019) The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity*, 26:1, 4-23.

Simpson, A. (2016). Dialogic teaching in the initial teacher education classroom:"Everyone's Voice will be Heard". *Research Papers in Education*, *31*(1), 89-106.

Sinara de Oliveira, S. (2014). The Application of Intersemiotic Translation Combined with Multimodal Activities in the English as a Foreign Language Classroom. *RBLA, Belo Horizonte*, 14(2), 293-312.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres, Inglaterra: Oxford University Press.

Skidmore, D. y Murakami, K. (Eds.). (2016). *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning*. Nueva York: Multilingual Matters.

Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, *36*(4), 503-514.

Smit, U. (2013). Learning affordances in integrating content and English as a lingua franca ('ICELF'): On an implicit approach to English medium teaching. *Journal of Academic Writing*, *3*(1), 15-29.

Stein, P. y Newfield, D. (2006) Multiliteracies and Multimodality in English in Education in Africa: Mapping the terrain, *English Studies in Africa*, 49:1, 1-21

Stein, P. (2000). Rethinking Resources in the ESL Classroom: Multimodal Pedagogies. *TESOL Quarterly*, 34(2), 333-336.

Steinberg, S. R., & Cannella, G. (2012). Critical qualitative research. *Critical qualitative research reader. New York, NY: Peter Lang*.

Thoms, J. J. (2012). Classroom discourse in foreign language classrooms: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, *45*(s1), s8-s27.

Thoms, J. J. (2014). An ecological view of whole-class discussions in a second language literature classroom: Teacher reformulations as affordances for learning. *The Modern Language Journal*, *98*(3), 724-741.

Thornbury, S., & Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ulloa Salazar, G. y Díaz Larenas, C. (2018). Using an Audiovisual materials-based teaching strategy to improve EFL young learners' understanding of instructions. *How*, *25*(2), 91-112.

Unsworth, L. (2013). Point of view in Picture Books and Animated Film Adaptations: Informing Critical Multimodal Comprehension and Composition Pedagogy. En Djonov, E. y S. Zhao (eds.), *Critical multimodal studies of popular discourse (p.202)*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Unsworth, L., & Macken-Horarik, M. (2015). Interpretive responses to images in picture books by primary and secondary school students: Exploring curriculum expectations of a 'visual grammatics'. *English in Education*, *49*(1), 56-79.

Unsworth, L. (Ed.). (2008). *Multimodal semiotics: Functional analysis in contexts of education*. Sydney: Bloomsbury Publishing.

Unsworth, L. y Cléirigh, Ch. (2014) Multimodality and reading: The construction of meaning through image-text interaction. En C. Jewitt (Ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*, pp. 176 – 188. London, New York: Routledge.

Uther, M., & Banks, A. P. (2016). The influence of affordances on user preferences for multimedia language learning applications. *Behaviour & Information Technology*, *35*(4), 277-289.

van Compernolle, R. (2010) Incidental Microgenetic development in second-language teacher-learner talk-in-interaction. *Classroom Discourse*, Vol. 1:1, 66-81.

van Compernolle, R. A. y Williams, L. (2012a). Promoting sociolinguistic competence in the classroom zone of proximal development. *Language Teaching Research*, *16*(1), 39-60.

van Compernolle, R. A. y Williams, L. (2012b). Reconceptualizing sociolinguistic competence as mediated action: Identity, meaning-making, agency. *The Modern Language Journal*, *96*(2), 234-250.

van Compernolle, R. A. y Williams, L. (2013). Sociocultural theory and second language pedagogy. *Language Teaching Research,* 17(3) 277–281

van Compernolle, R.A. (2014) *Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

van Leeuwen, T. (2015). Multimodality in Education: Some Directions and Some Questions. *TESOL Quarterly*, 49(3), 582-588.

van Leeuwen, T., & Jewitt, C. (Eds.). (2001). *The handbook of visual analysis*. London, California, New Dehli: Sage.

van Lier, L. (1996 / 2014) *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London, New York: Routledge.

van Lier, L., & Walqui, A. (2012). How teachers and educators can most usefully and deliberately consider language. In *Understanding Language Conference, Stanford, CA*.

van Lier, L. (2010) The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioural Sciences* 3, 2-6.

van Lier, L. (2008) Agency in the classroom. In Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (Eds.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, London: Equinox

van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. New York, Boston, Dordrecth, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.

van Lier, L. (2000). 11 From input to affordance: Social-interactive learning from. *Sociocultural theory and second language learning*, *78*(4), 245.

Vasilachis de Gialdino, I. (2012). De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. In *Manual de investigación cualitativa* (pp. 11-22). Barcelona: Gedisa.

Ventola, E. (1987). *The structure of social interaction: A systemic approach to the semiotics of service encounters*. London: Pinter Pub Limited.

Verenikina, I., Jones, P. & Delahunty, J. (2017). The Guide to Fostering Asynchronous Online Discussion in Higher Education. Australia: FOLD. http://www.fold.org.au/docs/TheGuide_Final.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Nueva York: Harvard University Press.

Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Godot.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Londres: Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Londres: Routledge.

Wei, L. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code-and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal*, *95*(3), 370-384.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

Wells, G. (1994). The Complementary Contributions of Halliday and Vygotsky to "Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and Education*, 6, 41-90.

Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The journal of the learning sciences*, *15*(3), 379-428.

White, P. R. (2010). Taking Bakhtin seriously: Dialogic effects in written, mass communicative discourse. *Japanese Journal of Pragmatics*, *12*(1), 37-53.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, *17*(2), 89-100.

Yanguas, I. (2010). Oral Computer-mediated Interaction between L2 learners: It's about time! *Language Learning & Technology*, 14(3), 72–93.

Yi, Y., & Angay-Crowder, T. (2016). Multimodal pedagogies for teacher education in TESOL. *TESOL Quarterly*, *50*(4), 988-998.

Zacchi, V. (2016). Multimodality, Mass Migration and English Language Teaching. *RBLA, Belo Horizonte,* 16, (4), 595.622.

Zappavigna, M.; Martin, J.R. (2017) Conference Interaction: Exchanges Structure. In Zappavigna, M., & Martin, J. R. *Discourse and diversionary justice: an analysis of youth justice conferencing*. Springer.

Zavala, V. (2011). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. *Frisancho, S., Moreno, M., Ruiz, P. Zavala, V. Aprendizaje, Cultura y Desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria. Lima: PUCP*.

Zavala, V. (2018). El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe. *Sílex*, *1*, 57-76.

Zavala, V. (2018): Translanguaging pedagogies and power: a view from the South, *Language and Education,* DOI: 10.1080/09500782.2018.1517779

Índice de Apéndices

Apéndice 1.1 – Revisión Methodology Statement Plan Ceibal en Inglés……416
Apéndice 3.1 – Acta Aprobación Ética……419
Apéndice 3.2 – Cuestionarios experiencia nivel inglés estudiantes……424
Apéndice 3.3 – Resumen de resultados cuestionario nivel por grupo……...426
Apéndice 4.1.1 – Análisis lexicogramatical Salta 1……428
Apéndice 4.1.2 – Tablas funciones pedagógicas y resúmenes Salta 1……433
Apéndice 4.2.1 – Análisis lexicogramatical Salta 2……434
Apéndice 4.2.2 – Tablas resúmenes Salta 2…….....442
Apéndice 4.3.1 – Análisis lexicogramatical modo oral Salta 3……444
Apéndice 4.3.2 – Análisis lexicogramatical modo escrito Salta 3……454
Apéndice 4.3.3 – Tablas resúmenes Salta 3……455
Apéndice 4.4 – Selección trabajos finales estudiantes caso Salta……456
Apéndice 5.1 – Estructura unidad temática caso Jujuy……464
Apéndice 5.1.1 – Análisis lexicogramatical modo oral Jujuy 1……465
Apéndice 5.1.2 – Tablas resúmenes Jujuy 1……479
Apéndice 5.2.1 – Análisis modo visual por artista Jujuy 2……...481
Apéndice 5.2.2 – Análisis lexicogramatical modo oral Jujuy 2…….....487
Apéndice 5.2.3 – Tablas resúmenes Jujuy 2……503
Apéndice 5.2.4 – Ensambles multimodales por artista Jujuy 2……505
Apéndice 5.3.1 - Estructura video Jujuy 3 ……..…509
Apéndice 5.3.2 –Análisis lexicogramatical modo oral Jujuy 3……..…511
Apéndice 5.3.3 – Análisis lexicogramatical modo escrito aviso Victoria Racecourse…….525
Apéndice 5.3.4 – Análisis lexicogramatical modo escrito Jujuy 3…….……..526
Apéndice 6.1 – Estructura de la unidad curricular caso Córdoba……528
Apéndice 6.1.1 - Análisis lexicogramatical modo oral Córdoba 1……...529
Apéndice 6.1.2 - Tablas resúmenes Córdoba 1……..…537
Apéndice 6.1.3 – Ensambles multimodales otras habitaciones Córdoba 1……..538
Apéndice 6.2.1 - Análisis lexicogramatical modo oral Córdoba 2…….……..540
Apéndice 7.1 – Estructura de la unidad caso Tucumán…….……..552
Apéndice 7.1.1 – Análisis lexicogramatical modo oral Tucumán 1…….……...553
Apéndice 7.2.1 – Tablas resúmenes Tucumán 2…….……..…559
Apéndice 7.2.2 – Análisis lexicogramatical modo oral Tucumán 2…….……561

Apéndices

Apéndice 1.1 – Perspectivas lingüística y pedagógica del Plan Ceibal en Inglés

El *Methodology Statement* consigna los objetivos y las motivaciones del PCI para enseñanza media. En 7 páginas y 6 apartados se aborda el modelo pedagógico, el diseño del proyecto de clases de conversación, el componente tecnológico, los profesores -remotos y de clase-, los planes y materiales de clase y la evaluación. El aspecto más relevante para este estudio es la evidencia implícita en los términos usados para referirse a la lengua y al aprendizaje de que el abordaje de la propuesta pedagógica es de corte conductista, de donde se derivan también importantes consecuencias lingüísticas. En esta breve reseña, se interpreta la selección léxica de este documento y se vincula con otros escritos más explícitos producidos por responsables del programa que reafirman la interpretación. Del mismo modo, la omisión o la imprecisión en el tratamiento de varios temas dejan al lector con incertidumbres inesperadas en una declaración metodológica. Entre ellas, nos referiremos brevemente a los planes, materiales y evaluaciones de clase.

Los términos elegidos para referirse a la pedagogía lingüística del programa responden a una concepción conductista del aprendizaje y en consecuencia, a una perspectiva estructuralista del lenguaje. Por ejemplo, se habla de *adquisición* de la lengua y no de aprendizaje[108]; se usa repetidamente el verbo *practicar* para describir la actividad que realizan los estudiantes: *practican actividades indicadas por el RT* (diálogos, presentaciones, juegos de roles), se graba a los *alumnos practicando* (p.3); la PC *apoya la práctica de las actividades orales* (p.6); *los alumnos practican y ensayan* sus producciones orales, *practican para el PC* (p.7). El concepto de que el aprendizaje de una lengua es una práctica que se ejercita, uno de los pilares del enfoque conductista de la enseñanza de ILE[109], se transforma en un posicionamiento explícito en un capítulo escrito por las referentes del PCI:

> The use of repetition and imitation, for example, believed by many to be fundamental in second language acquisition, despite criticism (Dam Jensen, 2003; Trofimovich and Gatbonton, 2006; Yan, X et al., 2016; Ghazi-Saidi and Ansaldo, 2017) is often perceived by CTs as a behaviourist method of learning, which they find inappropriate for the context of their classroom. (Kaplan y Brovetto, 2018: 19)

El texto reconoce que en las clases del PCI se hace práctica mecánica: los estudiantes repiten e imitan. En la cita también se informa que hay profesoras (en este caso se refiere a maestras de

[108] La diferencia entre estos conceptos fue apuntada al comienzo de esta introducción y se retoma en varias oportunidades en esta tesis.
[109] Enfoques basados en la trasmisión (Gibbons, 2015); consecuencias de la teoría gramatical estructuralista (Derewianka, 2001); el lenguaje como "conducto" (Gibbons, 2006).

educación primaria) que se sienten incómodas con esta propuesta e incluso la consideran *inappropriate*[110] para su clase. Sin embargo, las autoras no explicitan su posicionamiento al respecto: se limitan a hacerlo implícitamente, al justificarlo mediante la cita de autores que consideran que la repetición y la imitación son fundamentales en el ámbito del aprendizaje -o tal vez mejor, "adquisición"- de segundas lenguas. Las prácticas pedagógicas conductistas, de carácter mecánico controlado y prefijado, tienen relación directa con la perspectiva lingüística que se adopta en el diseño de actividades y en la selección y diseño de materiales que se estudian en esta investigación. Una práctica repetitiva y controlada no es compatible con un abordaje discursivo de la lengua que apele a favorecer construcciones creativas o exploratorias por parte de los estudiantes.

El documento es impreciso y ambiguo en varios aspectos. En primer lugar, el abordaje del tema varía en la formalidad y especificidad. No se definen ni referencian conceptos básicos y discutibles (los aportes de un hablante nativo, el significado de materiales y temas "interesantes", el concepto de "nuevas pedagogías") ni se incluye una lista de referencia bibliográficas. En segundo lugar, se reseña la definición de Alexander (2004) de *pedagogías colaborativas*, concepto clave en este programa, pero no se pone en relación con el diseño del programa. Tampoco queda claro cuál es el perfil profesional del profesor remoto[111].

Por último, se mencionan dos ambigüedades significativas: la primera refiere a la motivación del programa: se señala que en el inicio se buscó *to respond to the difficulty of teaching oral skills in the foreign language classroom* (p.1), pero no se ofrece una fuente de la valoración de la dificultad, ni de cómo se detectó[112]. La segunda es el silencio sobre la elaboración de los planes y materiales de clase: se encuentran en la plataforma del PCI, se buscan, se ofrecen, pero no se informa quién ni con qué criterio los confecciona y, en particular, no se sabe qué rol les corresponde a los profesores en el diseño de estos planes y materiales. Es imprescindible tener en cuenta estos conceptos pedagógicos en el momento de analizar las clases en las que participa la dupla docente.

Para esta tesis es importante el estudio de la propuesta del PCI para enseñanza media porque, como su nombre lo indica -*Conversation Classes*- su objetivo consiste en contribuir al desarrollo de la

[110] Llama la atención la elección del adjetivo *inappropriate*, cuyo significado tiene un toque de valoración moral. Se habla de *inappropriate behaviour* o *inappropriate attitudes* cuando las conductas o actitudes no muestran tino, sensatez, discreción, más que cuando se encuentra que una práctica docente es contradictoria con el marco teórico en el que se realiza.

[111] Tampoco se explicita la diferente situación laboral de los dos profesores y las implicancias que eso tiene en su trabajo: los profesores de clase son contratados por la ANEP mientras que la contratación de los profesores remotos es tercerizada por medio de instituciones privadas de enseñanza de inglés. Este punto tiene implicancias en la descripción de responsabilidades, derechos y obligaciones y formas de evaluación de los profesores.

[112] El capítulo de Kaplan y Brovetto (2018) mantiene la misma ambigüedad: *it was felt there was a need to create more opportunities for students to speak and participate in intercultural communication.* "Se sintió que había necesidad" es una combinación de construcciones pasiva e impersonal infalible para evitar la agencia.

oralidad en ILE de los estudiantes. En segundo lugar, la presencia sincrónica del PR a través de una pantalla de videoconferencia da lugar al objetivo específico de esta tesis de estudiar las oportunidades de desarrollo de la oralidad generadas por ensambles multimodales en clases que combinan la enseñanza presencial con la virtual[113]. Este tipo de entorno pedagógico tiene relevancia global creciente en la actualidad y esta tesis realiza un aporte para su diseño e implementación. En tercer lugar, más allá de la presencia remota de uno de los docentes y de las implicancias tecnológicas de este modelo pedagógico, el estudio de propuestas de enseñanza compartidas por dos profesores presentes -de una u otra forma- en clase ha cobrado importancia en implementaciones recientes de propuestas pedagógicas con clases a cargo de duplas docentes (Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013; Bekerman y Dankner, 2010), al menos a nivel regional (Argentina, Uruguay).

En síntesis, en esta tesis se estudiaron las oportunidades de aprendizaje generadas por los ensambles del modo verbal oral, en la forma de diálogo de clase, el modo verbal escrito, presente en cualquier tipo de texto generado o aportado durante la clase, y el modo visual, en la forma de imágenes fijas ofrecidas en el transcurso de la clase, cuyos significados son transducidos verbalmente.

La investigación consistió en un estudio longitudinal de cuatro casos, dos en clases de educación media técnica y dos en media secundaria, que han adoptado el PCI, de modo de poder incluir las clases con dos profesores, uno presencial y otro virtual, y las clases tradicionales, con un profesor presencial.

En el capítulo 2 se presenta el estado del arte y los fundamentos teóricos de este trabajo. En el capítulo 3, se ofrecen detalles sobre las instituciones y grupos estudiados y se describe la metodología. Los capítulos 4 a 7 están dedicados al análisis de cada uno de los casos estudiados, que se identifican por medio de seudónimos tomados de cuatro provincias argentinas: Salta (Capítulo 4), Jujuy (Capítulo 5); Córdoba (Capítulo 6) y Tucumán (Capítulo 7). Por último, en el capítulo 8 se presentan la discusión y las conclusiones de este trabajo.

[113] En el momento de concebir el diseño de esta investigación se desconocía la relevancia que este tipo de modalidades cobrarían durante la pandemia por COVID-19.

Apéndice 3.1 – Acta Aprobación Ética

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

Miembros del Comité

Sra. María Elena Gronemeyer Forni, Presidenta del CEC, Profesora de la Facultad de Comunicaciones UC

Sra. Paulina Ramos Vergara, vicepresidenta del CEC, abogada, profesora de la Facultad de Medicina UC

Sra. Alejandra Santana López, secretaria ejecutiva y ministro de fe del Comité UC

Sra. Inés Contreras Valenzuela, profesora de la Facultad de Educación UC

Sra. Francisca de la Maza Cabrera, profesora del Campus Villarrica UC

Srta. Javiera Farías Soto, abogada, integrante externo

Sra. Patricia Guerrero Morales, profesora de la Facultad de Educación

Sr. Rodrigo López Barreda, médico cirujano, Hospital Clínico Pontificia Universidad Católica de Chile

Sra. Ximena Ortega Fuenzalida, ingeniero agrónomo, representante de la comunidad

Sr. Cristián Simonetti Vicuña, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales UC

Sra. Bernardita Vial, profesora de la Facultad de Economía y Ciencias Administrativas de la UC

Sr. Andrew Webb, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales UC

Participaron en la aprobación del protocolo titulado: Construcción de significados multisemióticos en la enseñanza de la oralidad en la clase de inglés como lengua extranjera en la enseñanza media del Uruguay: modalidades presencial y combinada.

Investigador responsable: Laura Flores Calvo

Institución: Pontificia Universidad Católica de Chile

Categoría: Tesista de Doctorado

Académico responsable: María Teresa Oteíza Silva

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

Institución: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile

Categoría: Profesor Asociado

Financiamiento: Tesis doctoral con financiamiento de CONICYT

ID Protocolo: 180404004

Documentos revisados y aprobados por el comité:

- Protocolo de evaluación ética de ciencias sociales, artes y humanidades
- Cuestionario y pautas de encuestas
- Invitación
- Consentimientos informados
- Asentimiento informado
- Modelo de carta de autorización para director de establecimiento
- Compromiso del investigador

Considerando:

1.- Que las metodologías, según se describe en el proyecto, aparecen como apropiadas a los objetivos y que en ellas se siguen los estándares internacionales al respecto,

2- Que los investigadores aludidos ya tienen experiencia realizando este tipo de estudios,

3- Que en toda la información entregada al público invitado a participar se evita entrar en detalles que podrían producir un sesgo o predisponer a los entrevistados a responder de una determinada manera (al hacerles explícitos los objetivos de la investigación, por ejemplo) dañando así los objetivos mismos de la investigación,

4.- Que ninguno de los métodos importa un riesgo físico para los participantes y que,

garantizada la confidencialidad de las identidades de los informantes en la publicación de resultados tampoco importa un riesgo de menoscabo de su intimidad.

Y verificado que en el (los) documento(s) de consentimiento informado mencionado(s) se incluye:

1.- Una descripción general de los objetivos de la investigación,

2.- Antecedentes sobre el uso que se dará a la información obtenida por cada uno de los procedimientos de investigación a utilizar,

3.- Un compromiso respecto de que el uso de dicha información sólo se realizará dentro de los marcos de la presente investigación y para el logro de dichos objetivos,

4.- El aseguramiento de la confidencialidad y anonimato de los datos entregados dentro de los marcos propios de cada instrumento,

5.- Información sobre la manera que cada instrumento contempla para recabar la información solicitada,

6.- Antecedentes respecto del costo en tiempo que tiene la participación en el estudio,

7.- La voluntariedad de la participación y la garantía para cada participante de tener la opción hacer abandono del estudio.

Se resuelve respecto de este proyecto:

1.- Que están tomadas las precauciones convencionales para el tratamiento ético de la información entregada por las personas que participen en la investigación,

2.- Y que ellas lo harán adecuadamente informadas de los objetivos generales de la investigación y del uso que se hará de la información que ellos entreguen, en los plazos necesarios para el éxito de la investigación.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

Resolución CEC - Ciencias sociales, artes y humanidades:

Este proyecto ha sido discutido y aprobado con fecha 16 de mayo de 2018 en la sesión n°7 del Comité. Constatados los cambios menores realizados, la vigencia rige desde el 16 de mayo de 2018 hasta el 15 de mayo de 2019.

El investigador deberá solicitar la renovación al menos 30 días antes del término del período de vigencia del proyecto. El investigador no puede seguir reclutando o investigando con los participantes si no ha recibido aprobación escrita de su solicitud de renovación. Si no se aprueba la continuación de la investigación, el investigador deberá detener las actividades del proyecto, y no podrá evaluar ni enrolar a ningún nuevo participante y no podrá realizar el análisis de los datos que identifiquen a los participantes.

En la eventualidad de querer incorporar modificaciones, por ejemplo, diseño o rediseño de instrumentos de recolección de datos, cambios en la muestra, el personal a cargo, los procedimientos especificados en el protocolo aprobado u otros, el investigador deberá notificarlo al comité para la evaluación y emisión de una nueva carta de aprobación ética antes de que el investigador ejecute esos cambios.

Los siguientes documentos han sido aprobados y están disponibles para ser descargados:

- 1. Protocolo Laura Flores FINAL ajustado mayo 26.doc
- Compromiso investigadores final.pdf
- Autorización Institucional
- Invitación a docentes
- cuestionario y pauta encuesta docentes
- Consentimiento Informado docentes y apoderados

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

- Asentimiento Informado alumnos menores
- Consentimiento informado profesores, alumnos mayores de edad, apoderados
- Consentimiento informado profesores de clase
- Consentimiento informado profesores remotos
- Consentimiento informado alumnos mayores de edad
- Permiso informado padres o apoderados alumnos menores de edad

Alejandra Santana López
Secretaria Ejecutiva

María Elena Gronemeyer Forni
Presidenta

Santiago, 07 de junio de 2018

Apéndice 3.2

Cuestionarios a los estudiantes sobre su experiencia anterior con el inglés

1. Enseñanza media básica

Montevideo, 24 de agosto de 2018

Cuestionario para alumnos del ....., curso de inglés del profesor / de la profesora ……. – liceo / escuela técnica ……., propuesto por Laura Flores, investigadora de la Universidad Católica de Chile. Este cuestionario se aplica únicamente para ofrecer información de referencia a la investigación en curso.

Nombre: ……
Edad: ……

1. ¿Alguna vez asistió a clases particulares de inglés, ya sea profesor particular o instituto?
SÍ NO

2. Si respondió afirmativamente a la pregunta anterior:

a. ¿continúa asistiendo actualmente? SÍ NO

i. En caso afirmativo, ¿cuánto hace que asiste a estas clases?

……

ii. En caso de que ya no esté asistiendo:

1. ¿cuántos años/meses asistió a clases particulares? ……

2. ¿cuánto tiempo hace que dejó de asistir? ……

3. ¿Rindió algún examen internacional? SÍ NO
a. En caso afirmativo, ¿qué examen rindió y cuándo? ……

4. ¿Tuvo inglés en primaria? SÍ No (circule la opción correcta)

5. ¿A qué escuela asistió?
…….

6. ¿Durante cuántos años tuvo inglés? (por ejemplo, desde primero a sexto, a partir de cuarto, solo quinto y sexto, etc.)
……
……

7. ¿Cuántas veces por semana tenía inglés?
……..

8. ¿Los cursos de inglés eran presenciales o por videoconferencia?

…….

2. **Enseñanza media Segundo ciclo**

Montevideo, 11 de agosto de 2018

Cuestionario para alumnos de ……., curso de inglés del profesor / de la profesora …….. – Liceo / Escuela Técnica ……., propuesto por Laura Flores, investigadora de la Universidad Católica de Chile. Este cuestionario se aplica únicamente para ofrecer información de referencia a la investigación en curso.

Nombre: ……..
Edad: ……

3. ¿Alguna vez asistió a clases particulares de inglés, ya sea profesor particular o instituto?
SÍ NO

4. Si respondió afirmativamente a la pregunta anterior:

a. ¿continúa asistiendo actualmente? SÍ NO

i. En caso afirmativo, ¿cuánto hace que asiste a estas clases?

……

ii. En caso de que ya no esté asistiendo:

1. ¿cuántos años/meses asistió a clases particulares?

……

2. ¿cuánto tiempo hace que dejó de asistir?

……

3. ¿Rindió algún examen internacional?

SÍ NO

b. En caso afirmativo, ¿qué examen rindió y cuándo?

…….

Apéndice 3.3

Resultados de los cuestionarios a los alumnos ordenados por caso

Al comienzo de la grabación de clases, se les solicitó a los alumnos de los cuatro grupos que completaran una breve encuesta para obtener información sobre su experiencia anterior con la lengua inglesa. Se usaron los dos formularios diseñados para ciclo básico en los casos de educación media técnica (un primer y un segundo año) y los diseñados para segundo ciclo para los casos de educación media secundaria (un quinto y un sexto año).

Los cuestionarios destinados a primer ciclo se orientaron a los cursos recibidos en educación primaria, donde hay una variedad de programas a nivel nacional y los de segundo ciclo indagan sobre la experiencia de los estudiantes con el inglés sin una referencia tan directa al ciclo educativo.

Caso Córdoba

De acuerdo con esta encuesta, respondida por 16 alumnos, los estudiantes deberían tener un nivel de usuarios básicos A1+ o A2 del MCERLE (Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas Extranjeras). La *Tabla 1* ofrece una versión visual de este resumen de los datos:

Alumnos (16 total)	Años de clases	1 vez x semana videoconferencia	2 o 3 clases x semana presencial	4 clases x semana presencial
12	2 o 3	8	4	
3	6	1	1	1
1	0			

Tabla 1 - Experiencia previa de los alumnos con la lengua inglesa – Caso Córdoba

Caso Tucumán

Según los cursos completados en enseñanza primaria, los estudiantes deberían tener un nivel de manejo del inglés entre usuarios básicos A1+ y A2. El resumen de los datos se ofrece en la *Tabla 2*:

Alumnos (17 total)	Años de clases	Videoconferencia		Clases presenciales semanales	
		1 clase semanal	2 o 3 clases	2 o 3 clases	4 clases
6	2	3	2		1
8	3	4	4		
1	4		1		
1	7			1	
1	0				

Tabla 2 - Experiencia previa de los alumnos con la lengua inglesa – Caso Tucumán

Caso Salta

Completan el formulario 10 estudiantes. Ninguno rindió exámenes internacionales ni asistió a clases particulares en forma sostenida o continua. Se destaca la diferencia etaria entre los estudiantes. Los cuestionarios dan cuenta de que los estudiantes deberían tener los 4 años de enseñanza obligatoria de inglés en enseñanza media. Esto haría esperar estudiantes de nivel A2 del MCERLE. La Tabla 3 presenta los resultados del cuestionario:

Alumnos	Edad	Clases particulares		Exámenes internacionales
		Anteriores	Actuales	
1.	21	2 meses	No	No
2.	25	No	-	No
3.	43	No	-	No
4.	22	No	-	No
5.	39	No	-	No
6.	39	No	-	No
7.	23	No	-	No
8.	21	No	-	No
9.	24	1 año	No (hace 10 años)	No
10.	32	No	-	No

Tabla 3- Experiencia previa de los alumnos con la lengua inglesa – Caso Salta

Caso Jujuy

De los 9 alumnos que asisten regularmente, dos se negaron a participar de la investigación. Un tercero cambió más de una vez de opinión; completó cuestionario de nivel. De los 6 restantes, dos nunca entregaron el cuestionario de nivel, a pesar de que se les dio más de una vez y se les solicitó todas las clases. Los cinco cuestionarios de nivel dan cuenta de que cuatro alumnos tienen un nivel intermedio (B1 o B1+) de manejo del inglés según el MCERLE. Los datos recabados se ofrecen en la *Tabla 4*:

Alumnos	Edad	Clases particulares		Exámenes internacionales
		Anteriores	Actuales	
1.	18	Sí	Sí (hace 2 años)	FCE
2.	17	No	No	Trinity: 12 años; preparó FCE
3.	18	No	No	No
4.	18	Sí (6-7 años)	No	No
5.	18	No	No	No

Tabla 4 - Experiencia previa de los alumnos con la lengua inglesa – Caso Jujuy

Apéndice 4.1.1

Salta 1 - Análisis lexicogramatical -

Intercambio 7

Función: **Ofrecer** Uso L2 (sdos)

1	*Instead of "the picture"*	*we*	*are going to say*		*"the painting".*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)	Circunstancia	Emisor	Proceso verbal		Locución
(iii)	Tema	Rema			

Función: **Ofrecer** trans - descr / **solicitar** coconstruir

2		*The painting*	*shows*	…
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Solicitar** – recordar apr previos

3	*(do)*	*(you)*	*Remember*	*"shows"?*
(i)	Estructura de Modo (elíptica)		Residuo	
	Finito (elíptico)	Sujeto (elíptico)	Predicador	
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Fenómeno
(iii)			Tema	Rema

Función: **Solicitar / Ofrecer** colab - Reiterar

4,5[114]		*The painting*	*shows*	a *woman.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto (elíptico)	Finito (elíptico)	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

6		*(It)*	*(is)*	*Right.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto (elíptico)	Finito (elíptico)	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)				Tema

Función: **Solicitar** -transd - describir

7		*Come on.*		
(i)		Estructura de Modo		
		Finito		
(ii)		Proceso material		
(iii)		Tema		

8		*The painting*	*shows*	*a woman.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto (elíptico)	Finito (elíptico)	

[114] En esta tabla se consignan los movimientos 4 y 5. El primero consiste en la Estructura de Modo ofrecida por la docente y el segundo por el Residuo, con el que un alumno completa la transducción.

(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

Intercambio 8

Función: **Solicitar** - transd - Interpretar

9		*How old*	*is*	*she?*
(i)			Estructura Modal	
			Finito	Sujeto
(ii)		Atributo	Proceso relacional atributivo intensivo	Portador
(iii)		Tema	Rema	

10		*(She)*	*(is)*	*About 25.*
(i)		Estructura Modal		Residuo
		Sujeto elíptico	Finito elíptico	
(ii)		Portador elíptico	Proceso relacional atributivo intensivo elíptico	Atributo
(iii)				Tema

Función: **Ofrecer** L2 - transd - interpretar

11		*She*	*is*	*About 25 years old.*
(i)		Estructura Modal		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	
(iii)		Tema	Rema	

Intercambio 9

Función: **Solicitar** L2 opinión

12	*Do*	*you*	*agree*	*with Marcelo?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito	Sujeto		
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Circunstancia patrocinante
(iii)	Tema		Rema	

Función: **Solicitar** L2 - expandir - explicitar

13 – cláusula principal	*Do*	*you*	*think*	she is about 25 y.o?
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito	Sujeto		
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Locución
(iii)		Tema	Rema	

13 - proyección		*She*	*is*	*about 25 y.o.?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Solicitar** L2 - expandir - Parafrasear

14 - cláusula principal	*Do*	*you*	*think*	She is 24?
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito	Sujeto		
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Proyección
(iii)		Tema	Rema	

14 – proyección		*she*	*is*	*24?*

(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Solicitar** – Colab – reiterar - Repetir (9)

15	St V,	*How old*	*is*	*she?*
(i)		Residuo	Estructura de Modo	
			Finito	Sujeto
(ii)		Atributo	Proceso relacional atributivo	Portador
(iii)				

16		*Me*	*mataste.*	
(i)				
(ii)				
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Solicitar** Uso L2 - oración completa

17	(You)	*Come on.*		
(i)		Estructura de Modo		
		Finito		
(ii)		Proceso material		
(iii)		Tema		

18	(You)	*Make*	*a sentence.*	
(i)		Estructura de Modo		
		Finito		
(ii)	Actor	Proceso Material	Meta	
(iii)		Tema	Rema	

19		*She*	*is*	*16.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso Relacional Atributivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Ofrecer**: expandir - explicitar

20	*And*	*we*	*are not*	*sure.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito Polaridad negativa	
(ii)		Portador	Proceso Relacional Atributivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

21		*We*	*don't know.*	
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito Polaridad negativa	
(ii)		Perceptor	Proceso Mental	
(iii)		Tema	Rema	

Intercambio 10

Función: **Ofrecer** - expandir - ejemplificar

22 – clausula principal	*So*	*we*	*can*	*say:*	"She might be 16."
(i)		Estructura de Modo			
		Sujeto	Finito		
(ii)		Emisor	Modalizador	Proceso verbal	Locución
(iii)					

22 - locución		*"She*	*might*	*be*	*16."*
(i)		Estructura de Modo			
		Sujeto	Finito	Residuo	
(ii)		Portador		Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema		

Función: **solicitar** recordar apr previos

23	(do)	(you)	*Remember*[115]	*This "might"?*
(i)	Estructura modal elíptica			
	(Finito)	(Sujeto)	Residuo	
(ii)		(Perceptor)	Proceso mental	Fenómeno
(iii)			Tema	Rema

24	*(Yes).*	*(We)*	*(remember:)*	*podría tener.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		(Perceptor)	(Proceso mental)	Fenómeno
(iii)				Tema

25	*Yes.*	*(You)*	*(are)*	*(right).*
(i)		Estructura de Modo		
		(Sujeto)	(Finito)	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)	Tema			

Función: **ofrecer** - Acerca L2 - metalenguaje

26		*It*	*is*	*the language of speculation.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)		Tema	Rema	

27		*Speculation*	*is*	*a transparent word.*
(i)				
(ii)				
(iii)				

Función: **Ofrecer** - expandir - desarrollar sdos - ejemplificar

28 – cláusula compleja (de proceso verbal) hipotáctica	*If*	*I*	*say*	*"she is 16",*
(i)		Estructura de Modo		
	Conjunción condicional	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Emisor	Proceso verbal	Locución
(iii)		Tema	Rema	

28 – locución cláusula compleja hipotáctica		*"she*	*is*	*16",*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

28- cláusula principal		*I*	*am*	*sure.*
(i)		Estructura de Modo		

[115] La pregunta en inglés sin Finito ni Sujeto es bastante común en el diálogo de clase de ILE y responde a la forma gramatical de las preguntas en español.

		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

Ofrecer - L1

29		*(Yo)*	*Estoy*	*segura.*
(i)		Estructura de Modo		
		(Sujeto)	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Ofrecer** - expandir- desagregar sdos complejos

30 – clausula hipotáctica	*But if*	*I*	*say*	*"she might be 16"*
(i)		Estructura de Modo		
	Conjunciones adversativa y condicional	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Emisor	Proceso verbal	Locución
(iii)		Tema	Rema	

30 – locución cláusula hipotáctica		*"she*	*might be*	*16",*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

31		*It*	*'s*	*my idea.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)		Tema	Rema	

32		*Marcelo's*	*is*	*different.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

33 – clausula principal		*He*	*says*	*she might be 25.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Emisor	Proceso verbal	Locución
(iii)		Tema	Rema	

33		*she*	*might be*	*25.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Solicitar** - verificar comprensión

34	*Do*	*you*	*see*	*the difference?*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Sujeto	Residuo
(ii)		Perceptor	Proceso Mental	Fenómeno

(iii)		Tema	Rema	

35	*Yes.*	*(We)*	*(see)*	*(it).*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Sujeto	
(ii)		Perceptor	Proceso Mental	Fenómeno
(iii)		Tema	Rema	

Apéndice 4.1.2

Tablas y cuadros correspondientes a la primera sección caso Salta (4.1)

TABLA 1 – Sección 4.1

Uso L1	Uso de L2	Acerca de L2	A través de L2[116]:
Movimiento 29	Transducciones: descripción de los significados representacionales del cuadro (intercambio 7)	Uso de metalenguaje (movimientos 26 y 27)	Explicitaciones sobre formas de mirar un cuadro: identificación de figuras principales y secundarias; imagen principal y fondo; expresiones para situar elementos en el cuadro
	Coconstrucciones (movimiento 2)		Clasificaciones taxonómicas de los tipos de pinturas
	Expansión de significados (movimientos 28 al 34)		Información de contexto de un cuadro
	Transducciones interpretativas (movimiento 22, intercambio 10) Solicitar recordar aprendizajes previos: *might* (movimiento 23) Especulaciones: posible edad de los personajes representados; (intercambios 8 a 10)		

Tabla 1 – Funciones pedagógicas en intercambios 7 a 10, Clase Salta 1

TABLA 2 – Sección 4.1

Devolución de los significados aportados por los alumnos en formulaciones que explicitan lo elidido	PC: How old is she? Al: About 25 PC: **She is about 25 years old**. (movimientos 9 a 11)
Alternancia de preguntas elementales con preguntas polares, que desagregan la dificultad	PC: **How old** is she? Al: About 25 PC: She is about 25 y.o. … PC: **Do you** agree with Mario? PC: **Do you** think she is about 25 years old? PC: **Do you** think she is 24? PC: Alumna V, **how old** is she? (movs. 9 a 15)

[116] En intercambios 1 a 6 y 11 en delante de la Clase 1 se describe el cuadro, se indaga sobre el destinatario de la mirada del personaje representado, se focaliza en la perla del aro de la chica para explicar el título del cuadro. Se procede análogamente con los dos cuadros que conforman ensambles en esta clase (ver *Tabla 4.1 – Etapas pedagógicas y estructura de la unidad curricular – Caso Salta*)

Uso estratégico, mínimo y selectivo de cláusulas en español	PC: Estoy segura. (mov. 29)
Combinación de distintos sistemas de complejos clausulares:	
Relaciones lógico-semánticas:	
proyección en procesos mentales (idea) y verbales (locución)	PC: Do you think she is about 25 years old? (mov. 13) PC: So we can say: "She might be 16". (mov. 22)
expansión por extensión (adición)	PC: And we are not sure. (mov. 20)
○ Relaciones de taxis: Hipotácticas (α β)	PC: If I say "she is 16", I am sure. (mov. 28)

Tabla 2 – Resumen de realizaciones lexicogramaticales en intercambios 7 a 10, Clase Salta 1

Apéndice 4.2.1

Salta 4.2 - Análisis lexicogramatical -

Intercambio 19

Función: **Ofrecer** - Transd - interpretar

1 - **PR**[117]		*I*	*find*		*this painting*	*very realistic.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo		
		Sujeto	Finito			
(ii)		Perceptor	Proceso mental		Fenómeno	
(iii)		Tema	Rema			

Función: **Solicitar** - transd - interpretar

2 - **PR**	*Do*	*you*	*think*	*it is realistic?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Proyección
(iii)	Tema		Rema	

2		*It*	*is*	*realistic.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo	
(iii)		Tema	Rema		

Función: **Ofrecer** - metalenguaje

3 - **PC**		*That*	*'s*	*a transparent word.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Ofrecer** - metalenguaje

4 - **PC**		*Realistic*	*(is)*	*(a transparent word).*
(i)		Estructura de Modo		Residuo (elíptico)

[117] PR es profesora remota y PC profesora de clase

		Sujeto	Finito (elíptico)	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema		

5. No corresponde analizar el 5 (*real… real…*) porque no es una cláusula con elementos elididos sino un intento de encontrar el equivalente en español del adjetivo *realistic* en inglés.

Función: **Ofrecer** – desagregar sdos complejos

6 - **PC**		*She*	*is*	*giving*	*her opinion*
(i)		Estructura de Modo			
		Sujeto	Finito		Residuo
(ii)		Actor	Proceso material		Meta
(iii)		Tema	Rema		

Función: **Ofrecer** – reiterar / coconstruir

7 (cláusula principal) – **PC**	*She*	*says*	*That in her opinion the painting is realistic, yes?*
(i)	Estructura Modal		
	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	Emisor	Proceso verbal	Locución
(iii)	Tema	Rema	

7 (locución) - **PC**	In her opinion	*The painting*	*is*	*realistic.*
(i)		Estructura Modal		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)				Tema

7: La interrogación final "*Yes?"* es una variante de la *question tag* del inglés frecuente entre hablantes del español rioplatense. La coletilla que cumple la función análoga a la *question tag* en español rioplatense a menudo se realiza en forma de pregunta a través de los adverbios positivo (*¿Sí?)* o negativo[118] (*¿No?*). Entiendo que este *"Yes?*" es una versión híbrida entre la *question tag* del inglés y la pregunta realizada por un adverbio polar en el español rioplatense.

Función: **Ofrecer** – coconstrucción

8 - **PC**	*It*	*is*	*a feeling.*
(i)	Estructura Modal		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado
(iii)	Tema	Rema	

9: propongo no analizar este movimiento (*sean en la vida real…*) pues no se comprende el comienzo del mismo.

Función: **Ofrecer** – desagregar significados complejos

10 - **PC**	*But,*	*what*	*is*	*the meaning of realistic?*	
(i)		Residuo	Estructura de Modo		
			Finito	Sujeto	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador	
(iii)	Tema (marcado)		Rema		

[118] El adverbio negativo es aún más frecuente en esta función.

Función: **Ofrecer** - expandir - explicitar

11 - **PC**	*(The meaning)*	*(is)*	*That the fruits look like real fruit.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado
(iii)			Tema

11 - **PC**	*that*	*The fruits*	*look*	*like real fruit.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado
(iii)	Tema			

12 - Als *Ah,*	*(The meaning of realistic)*	*(is)*	*Realista.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
interjección	Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado
(iii)			Tema

13 - **PC**	*Yes,*	*that*	*'s*	*realistic.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Adv. afirmativo	Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema		Rema	

Función: **Ofrecer** - expandir - ejemplificar

14 - Complejo clausular - **PR**	*For example,*	*when Páez Vilaró paints the sun,*	*the sky*	*is not*	*realistic.*
(i)	Residuo		Estructura de Modo		Residuo
		Clausula adverbial de tiempo	Sujeto	Finito – Polaridad negativa	
(ii)			Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema (marcado)				

14 - cláusula hipotáctica	*when*	*Páez Vilaró*	*paints*	*the sun.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Actor	Proceso material	Meta
(iii)	Tema		Rema	

15: sugiero no analizar la respuesta de los alumnos "claro claro" pues no conforma una cláusula ni siquiera con elementos elididos.

Función: **Ofrecer** - expandir - desagregar significados complejos

16 - **PR**		*It*	doesn't	look	like the sun.
(i)		Estructura de Modo			
		Sujeto	Finito – Polaridad negativa		
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo		Identificado
(iii)		Tema			

Función: **Ofrecer** - expandir - desagregar significados complejos

17 - **PR**		*It*	*'s*	*his idea of the sun.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Ofrecer** - expandir - desagregar significados complejos

18 - **PR**	*But*	*here*	*he*	*is*	*trying to paint*	*realistically.*
(i)			Estructura de Modo			
			Sujeto	Finito	Residuo	
(ii)			Actor	Proceso material		
(iii)	Tema			Rema		

Función: **Ofrecer** - expandir - desagregar significados complejos

19 - PR	*(he)*	*(is)*	*(trying to paint)*	*the way that it looks... Ok?*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Actor elidido	Proceso material elidido		
(iii)	Tema	Rema		

Intercambio 20

Función: **Ofrecer** - A través L2 - recordar aprendizajes previos

20 – PR – grupo nominal expandido por cláusula incrustada posmodificando el sustantivo núcleo: *art*	*Again*	*Another kind of art*	*(that) we*	*have talked about:*
(i)			Estructura de Modo	
			Sujeto	Finito Polaridad negativa
(ii)		locución	Emisor	Proceso Verbal
(iii)				

20	*Again,*	*Another kind of art we have talked about*	*(are)*	*Portraits or self-portraits*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito elidido	Residuo
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Ofrecer** - A través L2 - recordar aprendizajes previos

21 - **PR**		*This one*	*is*	*a…*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado
(iii)		Tema	Rema	

Función: **Solicitar** lectura

22 - **PR**	Al 2,	*what*	*is*	*it*	*called?*
(i)			Estructura de Modo		
			Finito	Sujeto (pasiva)	Residuo
(ii)			Proceso	¿?	verbal

(iii)			Tema	Rema

Función: **Solicitar** lectura

23 - **PR**	What	is	Its name?
(i)		Estructura modal	
	Residuo	Finito	Sujeto
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

24 - Al	*(Its name)*	*(is)*	*Self-portrait.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	(Identificador)	(Proceso relacional identificativo intensivo)	Identificado
(iii)			Tema

Función: **Ofrecer** - Uso L2 - Evaluación - Corregir pronunciación

25, 26 - **PR**	*(Its name)*	*(is)*	*Self-portrait.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	(Identificador)	(Proceso relacional identificativo intensivo)	Identificado
(iii)			Tema

27: a selfie…: grupo nominal (se retoma un comentario de la clase anterior).

Intercambio 21

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

28 Cláusula compleja - **PR**	*I*	*don´t*	*like*	*this painting*	*because he looks very sad.*
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto	Finito	Residuo		
(ii)	Perceptor	Proceso mental afectivo		Fenómeno	
(iii)	Tema	Rema			

28 cláusula hipotáctica	*because*	*he*	*looks*	*very sad.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema		Rema	

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

29 - **PR**	*He*	*looks*	*very sad.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema	Rema	

30 – Al	*(la pintura)*	*No*	*me*	*gusta*	*porque es…*	
(i)	Estructura de Modo					
	Sujeto	Polaridad negativa		Finito	Residuo	

(ii)	Perceptor			Proceso mental	Atributo	
(iii)		Tema			Rema	

31- Al		*(la pintura)*	*... es*	*triste.*
(i)		Estructura de Modo		
		(Sujeto)	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)			Tema	Rema

Función: **Solicitar** - transd - interpretar

32 – clausula compleja- **PR**	*Do*	*you*	*think*	*he looks sad?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto	Residuo	
(ii)	Emisor	Proceso mental		Fenómeno
(iii)	Tema	Rema		

32 – Fenómeno		*He*	*looks*	*Sad.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

33: "sad…" grupo adjetival ….

Función: **Solicitar** - Colab - verificar comp

34 - **PC**	*Do*	*you*	*know*	*sad,*	*Yes?*
(i)	Estructura de Modo				
	Finito	Sujeto	Residuo		
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Fenómeno	
(iii)	Tema		Rema		

35 - Als	*Yes.*	*(we)*	*(do.)*
(i)		Estructura de Modo	
	Pronombre afirmativo	Sujeto elidido	Finito elidido
(ii)		Portador elidido	Sustitución Proceso mental elidido
(iii)		Tema	Rema

Función: **Solicitar** - expandir - desagregar / ofrecer coconstruir

36 - PR	*Is*	*he*	*Smiling?*
(i)	Estructura de Modo		
	Finito	Sujeto	Residuo
(ii)	Proceso	Actuante	comportamental
(iii)	Tema	Rema	

37 - Als	*No.*	*(he)*	*(is not.)*	
(i)		Estructura de Modo		
	Adverbio polaridad negativa	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Actuante elidido	Sustitución de Proceso comportamental	
(iii)	Tema			

Función: **Solicitar** - expandir - desagregar / ofrecer coconstruir

38 - **PR**	*(Is)*	*(He)*	*happy?*
(i)	Estructura de Modo		
	Finito elidido	Sujeto elidido	Residuo
(ii)	Portador elidido	Proceso relacional atributivo elidido	Atributo

(iii)			Tema

39	*No.*	*(he)*	*(is not)*	*(happy).*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto elidido	Finito polaridad negative elidido	
(ii)		Portador elidido	Proceso relacional atributivo elidido	Atributo (elidido)
(iii)	Tema			

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

40 - **PR**		*He*	*looks*	*sad.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

Intercambio 22

41 - **PC**	*Look.*	
(i)	Estructura de Modo	
	Finito	
(ii)	Proceso Comportamental	
(iii)	Tema	

Función: **Solicitar** - transd- describir

42 – cláusula compleja – **PC**	*Would*	*you*	*say*	*that van Gogh used bright colours here?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito – modalidad - probabilidad	Sujeto		
(ii)	Proceso	Emisor	verbal	Locución
(iii)	Tema		Rema	

42 – locución	*That*	*van Gogh*	*used*	*bright colours*	*here*
(i)		Estructura de Modo			
		Sujeto	Finito		
(ii)		Actor	Proceso material	Meta	
(iii)	Tema		Rema		

43	*No.*	*(We)*	*(would not).*
(i)	Estructura de Modo		
	Adjunto Polaridad negativa	Sujeto elidido	Finito elidido
(ii)		Emisor elidido	Sustitución - Proceso verbal elidido
(iii)	Tema		

Función: **Ofrecerroces** - L2– colab –coconstruir

44 - **PC**	*The opposite*	*would*	*be*	*dark.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito - modalidad - probabilidad		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo		Atributo
(iii)	Tema	Rema		

45: Dark – grupo adjetival …

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

46	*Yes.*	*(These)*	*(are)*	*Dark colours.*
(i)		Estructura de Modo		
	Adverbio afirmativo	Sujeto elidido	Finito elidido	Residuo
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema			

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

47 - **PC**	*Look*	*at that green and that brown.*
(i)	Estructura de Modo	
	Finito	
(ii)	Proceso Mental	Fenómeno
(iii)	Tema	

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

48 - **PC**	*So,*	*it*	*makes*	*you*	*feel*	*sad.*
(i)		Estructura de Modo				
		Sujeto	Finito			
(ii)		Agente (*Atributor*)	Proceso causativo	Perceptor	Pr. Relacional atributivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema			

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

49 - **PC**	*The painting*	*makes*	*you*	*feel*	*sad.*
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto	Finito			
(ii)	Agente (*Atributor*)	Proceso causativo	Perceptor	Pr. Relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema	Rema			

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

50 – clausula hipotáctica - **PR**	*But if*	*you*	*look*	*at this one,*	*the colours are more bright.*
(i)		Estructura de Modo			
	Conjunciones adversativa y condicional	Sujeto	Finito	Residuo	
(ii)		Perceptor	Proceso mental		Proyección
(iii)	Tema		Rema		

50 – Proyección cláusula hipotáctica	*The colours*	*are*	*More bright.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema	Rema	

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

51 - PR	*You*	*feel*	*Happy.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Perceptor	Proceso Mental	Fenómeno
(iii)	Tema	Rema	

Función: **Ofrecer** - transd - interpretar

52 - PR	*You*	*see*	*all the flowers.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Perceptor	Proceso Mental	Fenómeno
(iii)	Tema	Rema	

Función: **Solicitar** - transd - interpretar

53 - **PR**	*And,*	*(what)*	*(do)*	*(you)*	*(think)*	*(about) this one?*
(i)			Estructura de Modo			
		Residuo	Finito	Sujeto	Residuo	
(ii)		Proyección	Proceso	Perceptor	Mental	Proyección
(iii)						Tema

Función: **Solicitar** - transd - interpretar

54 - **PR**	*(Does)*	*(it)*	*(have)*	*Bright colours or dark colours?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Proceso	Poseedor	Relacional relacional posesivo	Poseído
(iii)				Tema

55	*(It)*	*(has)*	*Bright colours.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Sujeto	
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)	Tema	Rema	

Yes.

56 - **PR**	*Yes.*	*(It)*	*(does).*
(i)		Estructura de Modo	
		Sujeto	Finito
(ii)		Poseedor	Sustitución - Proceso relacional posesivo
(iii)	Tema		

Función: **Solicitar** - transd - interpretar

57 - **PR**	*Some of the fruit*	*is*	*Very bright, yes?*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Poseedor	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema	Rema	

58	*Yes.*	*(it)*	*(is)*
(i)		Estructura de Modo	
		Sujeto	Finitio
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo
(iii)	Tema		

Apéndice 4.2.2

Tabla 3 – SECCIÓN 4.2.2

Ensamble multimodal por *asignación (commitment)* correspondiente al cuadro *Self-portrait* (Van Gogh, 1887). En el modo oral se toma como representativa la cláusula *The painting makes you feel sad* y en el modo escrito *I dont´like it because he looks sad.*

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical				Significados verbales escritos instanciados – estrato lexicogramatical		
	(REPRESENTACIONAL)		Sistema		**Procesos**				**Procesos**	

	Proceso	Simbólico sugestivo: Participante único (Portador)		Construcción causativa				Complejo clausular hipotáctico – causalidad				
IDEACIONALES	Portador	El artista		***The painting***	***makes***	***you***	***feel sad.***	***I***	***don't like***	***it***	***because he looks sad***	
	Atributos	Físicos: el cabello, el bigote y la barba		Agente	Proceso causativo	Perceptor	Proceso mental afectivo	Fenómeno	Proceso mental afectivo	Fenómeno	Cláusula hipotáctica	
		Anímicos: la mirada										
								Cláusula hipotáctica causal (*because*)				
	Circunstancias	No hay: fondo de diseño único en tonos oscuros						***he***	***looks***	***sad.***		
								Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo		
INTERPERSONALES	(INTERACTIVOS)											
	Focalización	Contacto	Sistemas de modo y modalidad	Estructura de Modo		Residuo		Estructura de Modo		Residuo		
	Distancia Social	Personal		Sujeto	Finito	Complemento		Sujeto	Finito	Complemento		
	Actitud	Subjetiva: igualdad		***The painting***	***makes***	***You feel sad.***		***I***	***don't***	***like this painting because it looks sad.***		
	Pathos	Involucramiento empático							Polaridad negativa			
	(COMPOSICIONALES)		Sist. Tema Rema	Tema	Rema			Tema	Rema			
TEXTUALES	Valor informacional	Centro (figura única: el hombre)		***The painting***	***makes you feel sad.***			***I***	***don't like this painting because he looks sad.***			
	Prominencia	Máxima										
	Enmarcación	Máxima conexión (fondo constante y marco del cuadro)										

*Tabla 3 – Ensambles multimodales según asignación (*commitment*) – Intercambios 20 a 22 (Self-portrait, Van Gogh)*

Tabla 4

Ensamble multimodal por *asignación (commitment*) correspondiente al cuadro *Filed of Flowers* (Van Gogh, 1888). En el modo oral se toma como representativa la cláusula *But if you look at this one, the colours are more bright* y en el modo escrito *I like the colours.*

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical	Significados verbales escritos instanciados – estrato lexicogramatical
	(REPRESENTACIONALES)		Sistema de	**Procesos**	**Procesos**
IDEACION	Proceso	Analítico espacialmente estructurado		1.Complejo clausular – hipotaxis – condicional ***But if you look at this one, the colours are more bright.***	***I*** ***like*** ***the colours.***
				Cláusula hipotáctica condicional (introducida por conjunción adversativa)	

	Portador	El jardín		***You***	***look***	***at this one***	***(but if)***	Perceptor	Proceso mental afectivo	Fenómeno
	Atributos	La variedad de flores, los arbustos, la casa, el lago, el cielo		Actor	Proceso material	Meta				
				Cláusula principal (independiente):						
	Circunstancias	No corresponde: el Portador es el lugar y no hay ni acciones ni figuras humanas		***The colours***	***are***	***more bright.***				
				Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo				
				2.You feel happy						
				You	***feel***	***happy.***				
				Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo				
INTERPERSONALES	(INTERACTIVOS)									
	Focalización	Observa	Sistemas de modo y modalidad	Estructura de Modo		Residuo		Estructura de Modo		Residuo
				Sujeto	Finito	Complemento		Sujeto	Finito	Complemento
	Distancia Social	Impersonal		***The colours***	***are***	***more bright if you look at this one.***		***I***	***like***	***The colours.***
				You	***Feel***	***Happy.***				
	Actitud	Objetiva: hacia el conocimiento								
	Pathos	Involucramiento empático: dibujo impresionista y colores entre naturalistas y medianamente saturados								
	(COMPOSICIONALES)		t. Tema Rema	Tema	Rema			Tema	Rema	
TEXTUALES	Valor informacional	Inferior - superior		***But if you***	***Look at this one the colours are more bright.***			I	*Like the colours.*	
	Prominencia	Media		***You***	***Feel happy.***					
	Enmarcación	Máxima desconexión								

Tabla 4 – Ensambles multimodales según commitment *– Intercambio 22 (Fields with Flowers,Van Gogh) (4.1.2.22)*

Apéndice 4.3.1

Salta 4.3 - Análisis lexicogramatical -

Intercambio 29

Función: **Solicitar** - transducción - describir

1 -	*What*	*is*	*she*	*doing?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso	Actor	material	
(iii)	Tema	Rema			

Función: **Ofrecer** - expandir - explicitar

2 – Grupo nominal: cláusula incrustada	*This*	*is*	*what I like about the painting.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		

(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema		Rema	

Función: **Ofrecer** - expandir - explicitar

3		*It*	*is*	*very mysterious.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo	
(iii)		Tema	Rema		

4		*She*	*'s*	*on the floor.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso atributivo circunstancial	Atributo circunstancial
(iii)		Tema	Rema	

Intercambio 30

5	*What*	*is*	*the English for "pasto"?*	
(i)	Residuo	Estructura de Modo		
		Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

Función – **Solicitar** – Recordar aprendizajes previos

6	*What*	*is*	*the English for "pasto"?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

7		*Anybody*	*Knows?*	
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
(ii)		Perceptor	Proceso mental	
(iii)		Tema		

8		*Grass*	*(is)*	*(the word).*
(i)		Estructura de Modo		Residuo elidido
		Sujeto	Finito elidido	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema		

9		*This*	*is*	*the English word.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo

		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema		

9		*(yo)*	*Nunca lo había*	*sentido.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Polaridad negativa Clítico Finito	
(ii)		Perceptor elidido	Proceso	Mental
(iii)			Tema	

Intercambio 31

Función: **Solicitar** transducción - describir

10	*And*	*what*	*is*	*peculiar*	*about this grass?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto (pronombre interrogativo)	Finito		
(ii)	Conjunción aditiva (cláusula paratáctica)	Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo	
(iii)		Tema	Rema		

11		*It*	*'s*	*Brown.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema	Rema	

12		*(It)*	*(is)*	*Ok.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)				Tema

13		*It*	*'s*	*yellowish.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema		

14		*It*	*'s*	*Brown.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	

(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema		

15		*It*	*'s*	*dry.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema		

16		*It*	*'s not*	*green.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito – Polaridad negativa	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema		

17		*(it)*	*(is)*	*Ochre.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)				Tema

18	*Yes.*	*That*	*'s*	*the colour.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Adjunto polar	Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)	Tema			

Intercambio 32

Función: **Solicitar** - transducción - describir

19	*And*	*what*	*is*	*her body position?*	
(i)		Residuo	Estructura de Modo		
			Finito	Sujeto	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador	
(iii)		Tema	Rema		

Función: **Solicitar** – A través L2 – Contenidos curriculares – aprendizajes previos

20	*(do)*	*(you)*	*Remember*	*Body positions?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finitio elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso		Mental	Fenómeno
(iii)			Tema	Rema

Función: **ofrecer** coconstrucción

21		*She*	*'s not*	*standing.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito – Polaridad negativa	
(ii)		Actor	Proceso	Material

(iii)		Tema		

22		*She*	*'s not*	*Sitting.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito – Polaridad negativa	
(ii)		Actor	Proceso	Material
(iii)		Tema		

Función: **Solicitar** – A través L2 – Contenidos curriculares – aprendizajes previos

23		*she*	*'s*	*like the dog in "Las Meninas".*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional Atributivo circunstancial	Circunstancia
(iii)		Tema		

24		*(she)*	*(is)*	*Lying.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Actor	Proceso	Material
(iii)				Tema

25		*(it)*	*(is)*	*Good.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)				Tema

Función: **ofrecer** evaluación – corregir pronunciación

26	*But*	*you*	*say*	*/lying/.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Conjunción paratáctica adversativa	Sujeto	Finito	
(ii)		Emisor	Proceso verbal	Locución
(iii)		Tema		

27		*(she)*	*(is)*	*lying.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Actor	Proceso	Material
(iii)				Tema

Función: **Ofrecer** – expandir – desarrollar significados

28	*She*	*'s*	*lying*	*on the dry grass.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso	Material	
(iii)	Tema	Rema		

Función: **Ofrecer** – expandir – desarrollar significados

29	*So*	*We*	*can*	*see*	*a woman lying on the dry grass.*

(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito modal posibilidad		
(ii)		Perceptor	Proceso	Mental	Proyección
(iii)		Tema	Rema		

Función: **Ofrecer** – expandir – desarrollar significados

30		*She*	*is*	*the centerpiece of the painting.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)		Tema		

Intercambio 33

Función: **solicitar** – transducir - inferir

31	*Who*	*is*	*she?*	
(i)	Residuo	Estructura de Modo		
		Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

Función: **Solicitar** – reiterar - repetir

32	*Who*	*is*	*She?*	
(i)	Residuo	Estructura de Modo		
		Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

33	*Cómo*	*está*	*(ella)*	*vestida?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	
(ii)		Proceso relacional atributivo intensivo	Portador	Atributo
(iii)	Tema			

34	*No.*	*(It)*	*(isn't)*	*(that.)*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Adjunto polar negativo	Sujeto elidido	Finito – Polaridad negativa elididos	
(ii)		Identificado elidido	Proceso relacional identificativo intensivo elidido	Identificador elidido
(iii)	Tema			

Función: **Solicitar** – reiterar - repetir

	Who	*is*	*She?*	
(i)	Residuo	Estructura de Modo		
		Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado	
(iii)	Tema			

36		*(She)*	*(is)*	*PC.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)				Tema

37		*(Is)*	*(she)*	*Me?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)		Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado	Identificador
(iii)				Tema

38	*No.*	*(I)*	*(am not)*	*(her).*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Adjunto polar	Sujeto elidido	Finito elidido – Polaridad negativa	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)	Tema			

Función: **ofrecer** – reiterar - repetir

39		*This*	*is*	*my favorite painting.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema		

40		*(She)*	*(is)*	*Christina.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)				Tema

41		*(You)*	*(are)*	*Right.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Portador elidido	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo elidido
(iii)				Tema

42 Cláusula principal (hypotaxis)	*We*	*can*	*say:*	*she must be Christina.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Emisor	Proceso verbal		Locución
(iii)	Tema	Rema		

Función: **Ofrecer** – transducir - inferir

42 Cláusula hipotáctica: locución proceso verbal	*She*	*must*	*be*	*Christina.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	

	Sujeto	Finito modal probabilidad	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

43 – complejo clausular causalidad	*Because*	*we*	*Don't*	*Know.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito – modalidad negativa	
(ii)		Perceptor	Proceso mental cognitivo	
(iii)		Tema		

44		*This*	*is*	*in our imagination.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial	Circunstancia
(iii)		Tema		

Intercambio 34

Función: **solicitar** – transducir - inferir

45 – Complejo clausular: proyección proceso mental	*Why*	*do*	*you*	*think*	*she is Christina?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso	Perceptor	Mental cognitivo	Proyección
(iii)	Tema				

45 – Proyección proceso mental		*She*	*is*	*Christina.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema		

Función: **solicitar** - reiterar - repetir

46– Complejo clausular: proyección proceso mental	*Why*	*do*	*you*	*think*	*she is Christina?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso	Perceptor	Mental cognitivo	Proyección
(iii)	Tema				

46 - Proyección proceso mental		*She*	*is*	*Christina.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	

(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema		

47 - complejo clausular causalidad	*Because*	*the painting*	*is*	*"Christina's world".*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema		

48		*(You)*	*(are)*	*Right.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)				Tema

Intercambio 35

49 – complejo clausular causalidad - parataxis	*So,*	*we*	*can*	*Say…*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito modal probabilidad	
(ii)		Emisor	Proceso verbal	
(iii)		Tema		

Función: **Ofrecer** - **solicitar** recordar apr previos

50		*Let's*	*see*	*if your remember…*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Predicador	
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Proyección
(iii)		Tema		

51		*We*	*can*	*Tell…*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito modal probabilidad	
(ii)		Emisor	Proceso verbal	
(iii)		Tema		

52	*(Do)*	*(you)*	*Remember*	*this?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso	Perceptor	Mental	Fenómeno
(iii)			Tema	

53	*we*	*can*	*tell*	*by the name of the painting that she is Christina.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	

	Sujeto	Finito modal probabilidad		
(ii)	Emisor	Proceso verbal		Locución
(iii)	Tema	Rema		

53 Locución -hipotaxis	*that*	*she*	*is*	*Christina.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

54	*Yes?*			
(i)	Adjunto polar	Estructura de Modo		Residuo
(ii)				
(iii)				

Do you agree? Is she Christina?

Función: **ofrecer** metalenguaje

55		*It*	*'s*	*a deduction.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

Función: **solicitar** - reiterar - repetir

56		*We*	*have*	*evidence here.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)		Tema		

57	*(the evidence)*	*(is)*	*"Christina's world".*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado elidido	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador elidido
(iii)			Tema

58	*That*	*'s*	*a woman.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado elidido	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador elidido
(iii)	Tema		

59	*She*	*must*	*Be*	*Christina.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo		Identificador
(iii)	Tema	Rema		

Función: **Solicitar** – colaboración - coconstruir

60	*Who else?*	*(can)*	*(she)*	*be*
(i)	Residuo	Estructura de Modo		Residuo
		Finito modalidad probabilidad elidido	Sujeto elidido	
(ii)	Identificador	Proceso relacional	Identificado	Identificativo intensivo
(iii)	Tema			

61	*Yes?*			
(i)	Adjunto polar	Estructura de Modo		Residuo
(ii)				
(iii)				

Do you agree? Is she Christina?

Función: **Solicitar** – reiterar - repetir

62	*Who else?*	*(can)*	*(she)*	*be*
(i)	Estructura de Modo	Residuo		(i)
		Sujeto	Finito	Sujeto
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	(ii)	Identificado
(iii)	Tema	Rema	(iii)	Tema

Apéndice 4.3.2

SALTA sección 4.3 – Análisis lexicogramatical del modo verbal escrito –

PC's	*Favourite*	*painting*
Posesivo	Descriptor	Núcleo

Tabla 1 – Grupo nominal que encabeza la pizarra

	(The) name (of the painting)	*(is)*	*"Christina's world".*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito elidido	
Transitividad	Identificado	Proceso relacional identificativo elidido	Identificador
Tema / Rema	Tema	Rema	

Tabla 2 – Título del cuadro en la pizarra

	(She)	(is)	lying	on the dry grass.
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto elidido	Finito elidido		
Transitividad	Sujeto elidido	Proceso material con Finito elidido		Circunstancia locativa
Tema / Rema		Tema		Rema

Tabla 3 – Primera cláusula escrita en la pizarra durante el fragmento analizado

	She	*must*	*be*	*Christina.*
Modo, Modalidad, Polaridad	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito Modalidad alta		
Transitividad	Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador
Tema / Rema	Tema	Rema		

Tabla 4– Segunda cláusula escrita en la pizarra durante el fragmento analizado

Apéndice 4.3.3

TABLAS Y CUADROS SECCIÓN 3 – CASO SALTA

Tabla 1 – Sección 4.3

Realizaciones lexicogramaticales	Ejemplos
Preguntas elementales para transducir significados visuales:	PC: **What** is she doing? (movimientos 1 y 2) Al: She's on the floor.
Preguntas elementales de los alumnos acerca de significados L1 – L2	Al: **What**'s the English for "pasto"? (movimiento 5) … PC: Grass. This is the English word. (movimientos 8 y 9)
A partir de preguntas elementales, reelaboración y expansión de significados que incluyen inferencias (*dry*) y significados no elegidos (*not green*):	PC: And **what**'s peculiar about this grass? (movimiento 10) Al: It's brown. (movimiento 11) … PC: brown > yellowish > **dry** > not green > ochre (movimientos 13 a 17)
Avanzar por preguntas elementales y retroceder por preguntas polares y construcción de campos semánticos de significados opuestos para coconstruir y recuperar significados:	PC: What is her body position? (movimiento 19) PC: (Do you) remember body positions? (movimiento 20) PC: She's not standing. She's not sitting. She's like the dog in *Las Meninas*. (movimientos 21 a 23) Al: lying… (movimiento 24) PC: She's lying on the dry grass. (movimiento 28)
Combinación de distintos sistemas de complejos clausulares:	
Relaciones lógico-semánticas	Ejemplos
proyección en procesos mentales (idea) y verbales (locución)	PC: So we can see a woman lying on the dry grass. (mov. 28) PC: We can say: "She must be Christina". (mov. 42)
expansión por extensión (adición)	PC: And what is her body position? (mov. 19)
Relaciones de taxis: Hipotácticas (α β)	PC: Why do you think she is Christina? (mov. 46) Al: Because the painting is *Christina's world*. (mov. 47)
Combinación de cláusulas relacionales declarativas e interrogativas para explicitar la construcción de inferencias	PC: We have this evidence here. *Christina's world*. (*señala el título*). That's a woman. (*señala al personaje representado*). She must be Christina. Who else?
Uso de metalenguaje	PC: It's a deduction. (movimiento 55)

Tabla 1– Resumen de realizaciones lexicogramaticales del ensamble analizado

Tabla 2 – Sección 4.3

Uso L1	Uso de L2	Acerca de L2	A través de L2:
La profesora no usa L1 en este fragmento	Transducciones descriptivas: descripción de los significados representacionales del cuadro (intercambio 29, 31, 32) Transducciones interpretativas: -Inferencias[119]: ○ calidad del pasto: amarillo = seco (movimiento 15) ○ identidad del personaje representado (intercambios 33 a 35)	Uso de metalenguaje (intercambio 35; movimiento 55)	Rol de un personaje representado en el cuadro: figura principal (*centre figure*) Importancia del título de un cuadro
	Coconstrucciones: -Expansión de significados (movimientos 13 a 17)		

Tabla 2 – Resumen de subsistemas de funciones pedagógicas (Intercambios 29 a 35) (4.3.3)

Apéndice 4.4 – Trabajos finales estudiantes Salta

TEXT 1 – Student's name: Carla

WORLD FAMOUS PAINTING

Project 1:

Name of painting: **"Blue Dancers "**
Author: **Edgar Degas**
Year: **1898**
Technique: **oil on canvas**
Size**: 65.0 x 65.0cm.**
Museum where it is displayed: **Museo de Ballas Artes de Pushkin, Moscu.**

1) The painter likes ballet, the work focuses on the dancers behind the stage where they get ready to go dancing.
2) Yes, I like the blue color a lot.
3) It shows a very beautiful dance of the ballet, but I can't understand this idea.
4) It didn't remind me of anything.

Project 2:

GUIDING QUESTIONS:

1) Yes, there are four people.
2) They ~~prepare~~ are getting ready to go on stage.
3) They are at the back of the stage.

[119] Dentro de la red de funciones pedagógicas, las inferencias son al mismo tiempo transducciones interpretativas y, como son coconstruidas, son expansiones de significados.

4) The ~~middle dancer~~ dancer in the middle stands whit / with her hands ~~towards~~ on her shoulders, those in the lower corner are crouching and the other dancers are in a dance pose supported by the scenography.
5) To me the blue color ~~transmits me~~ conveys a feeling of peace and harmony, I think ~~it~~ this was the intention ~~in~~ of the painter.
6) It seems to ~~be~~ me that there is curtain backdrop ***where they are supporting two of them***. (I can´t understand this part)
7) They // The most dominant figures are dancers. They look very cute and elegant.
8) The four of them are wearing a blue dress.
9) ---------
10) The brown background that makes blue stand out.
11) ---------
12) I like that color, it conveys harmony.

DESCRIPTION OF THE PAINTING:
"Blue Dancers" was painted by Edgar Degas, in 1898. The technique used was oil on canvas; it measures 65.0cm by 65.0cm. It is on display at Museo de Bellas Artes Pushkin, in Moscu.
The painting has shows a richness of texture and color combinations.
The painting shows four dancers behind the scenes preparing to ~~go~~ dance ballet. The centerpiece of the painting is a woman in the middle, she is standing with her gaze towards his shoulders, while her hands hold her dress. Behind her, on the bottom left hand corner there is a dancer crouched crouching. She stand is standing and seems to be fixing her sneakers // ballet shoes?. The dancers who are at the top have a dance pose supported by the scenography.
The dresses of the dancers are blue~~s~~. It is the color that stands out the most dominant colour in the painting and it gives a lot of light to it.
This painting makes me feel in harmony.

FEEDBACK
MARK: 8.
Your text is organized and displays all the information expected from it.
Tiene algunas estructuras sintácticas un poco complejas, por lo que me parece que recibiste mucha ayuda. Tal vez más de la conveniente. Recordá que en el parcial vas a tener que describir una pintura tu sola , por lo tanto es necesario que domines la organización, estructura oracional y vocabulario necesario (body positions, clothes, colours, feelings). Me gustaría asegurarme de que así sea.
Si querés describir alguna otra pintura y enviármela para practicar, no tengo problema en corregirla.

TEXT 2 – Student's name: Cristina

DESCRIPTION OF THE PAINTING:
The painting is called "La liberté guisante le peuple" (1). It was painted by Eugéne Delacroix when he was 32 years old in the year 1830.
The technique used was oil on canvas.
It measures 260 cm by 350 cm.
It is on display at the Museo del Louvre París in Francia (2).

The painting shows the battlefield of a revolutionary ~~fact~~ historical episode. This is a romantic painting.
When i (3)// you look at the painting, the first thing you see is ~~the~~ liberty represented ~~in~~ by a woman, with the flag of the French revolution in her right hand.
She ~~wear~~ is wearing a beige dress.
Behind her, at to the left and ~~at~~ to the right ~~cand find~~ there are two man (4) with guns in their hands.
The man ~~of~~ on the right looks like a child, he ~~have~~ (5) normal clothes, the man at the left look like a (6) important civil, a rich man. He have a black smoking and a great hat.
In the background i can see a great army coming to the front into a cloud of ash.
In the foreground i can see dead soldiers in the floor // on the ground. At the left, there is one of them without trousers and at the right there is another with a blue chaquet// jacket and ~~a~~ beige trousers.
When i look at this painting i feel a great illusion and hope. ~~There~~ It is represented the fight for the rights of all of us, the common people.
It's beautiful to see the image of the liberty like a warrior almost naked, without shame, in the front line of the revolution.

---

(1) Let´s use the English name: "Liberty guiding people"
(2) France
(3) Remember the pronoun "I" is **always** written in **capital letters** (*letra mayúscula*).
(4) Remember the plural of "man" is "mEn"
(5) Remember the verb we use to describe clothes is WEARING*; "he is wearing ordinary clothes…"*
(6) Remember we use a when the following word starts with a consonant *(a rich person, a smart boy, a good dog)* but **AN** when the following word starts with a vowel *(an important man, an elegant lady)*

FEEDBACK:

Excellent text. It is complete and very personal. It follows the guidelines shared in class and it makes a very effective use of the language we studied in class. Congratulations.
Read the corrections I made and try to rewrite (reescribí) the sentences with words in GREEN.

The man at the left look like a (6) important civil, a rich man.

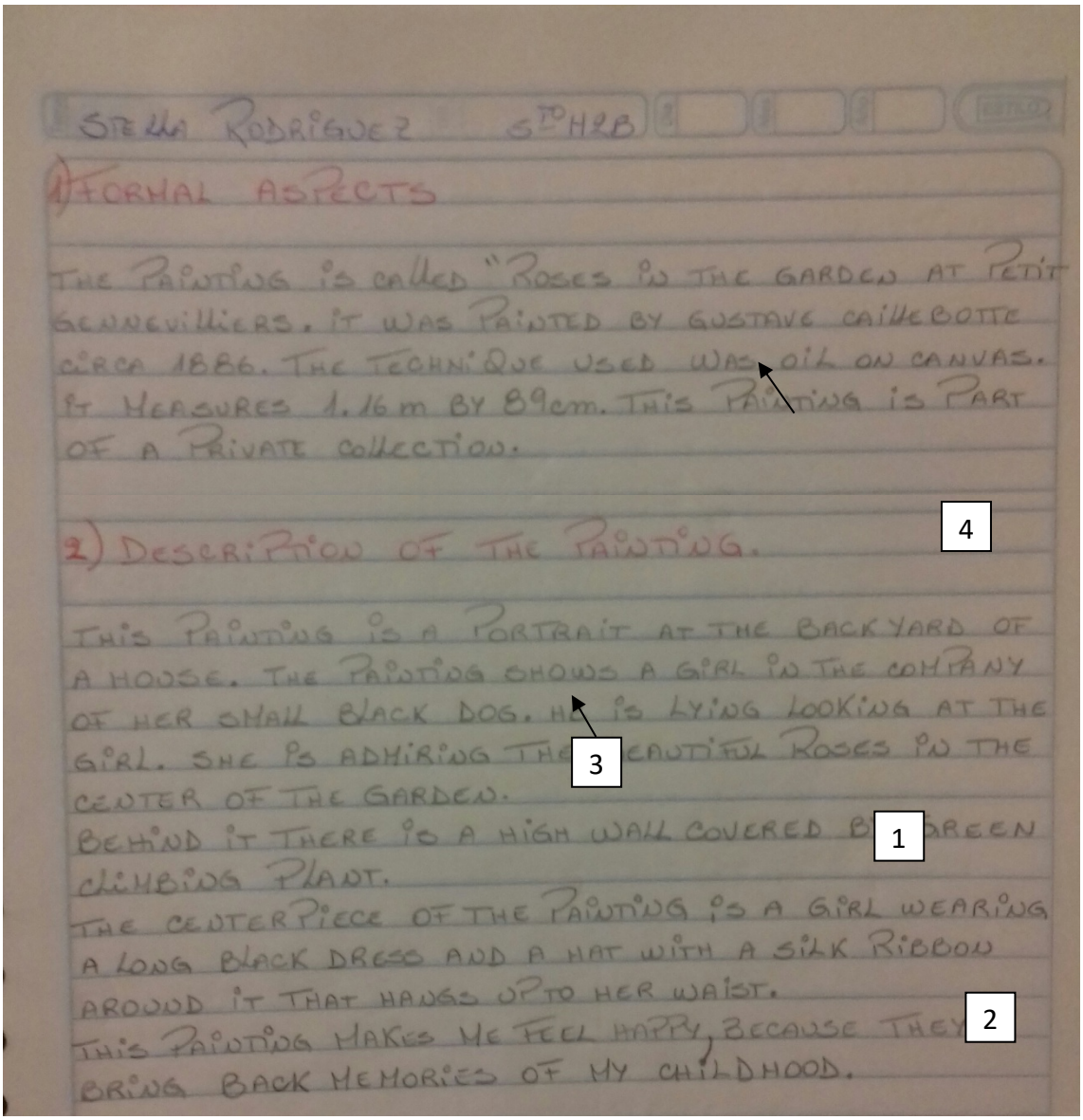
He have a black smoking and a great hat.

When i look at this painting i feel a great illusion and hope

MARK: 10

TEXT 3 – Student's name: Sofía

DESCRIPTION OF A PAINTING



PERFECT!

1) … A green climbing plant.
2) … because IT brings back memories of my childhood.
3) You use the pronoun "IT" to refer to animals.
4) It seems to be **standing** and looking at the girl…

FEEDBACK
MARK 12

Excellent text. It shows commitment and effort. It is complete and well-written. Congratulations on it.

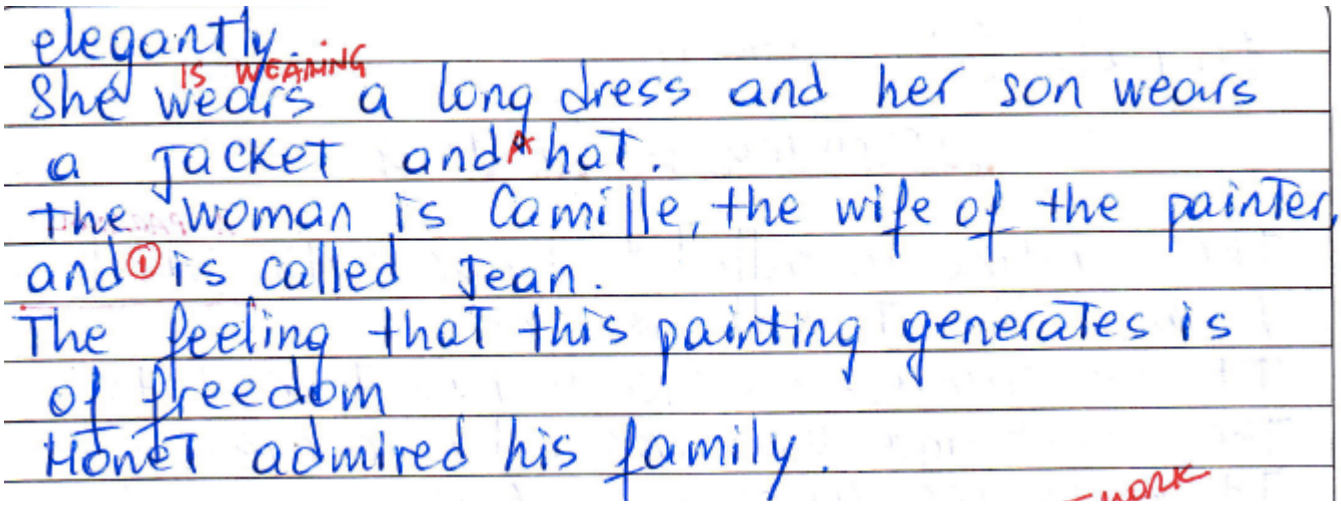
TEXT 4 – Student's name: Mario

Describing a Painting.

The painting is called " Woman with umbrella. A PARASOL
Madame Monet with her son".
It was painted by Claude Monet in 1875.
The technique used was oil on canvas.
It measures 100 CM by 81 CM.
It is on display at the National Gallery of Art, IN Washington.

Description of the painting.

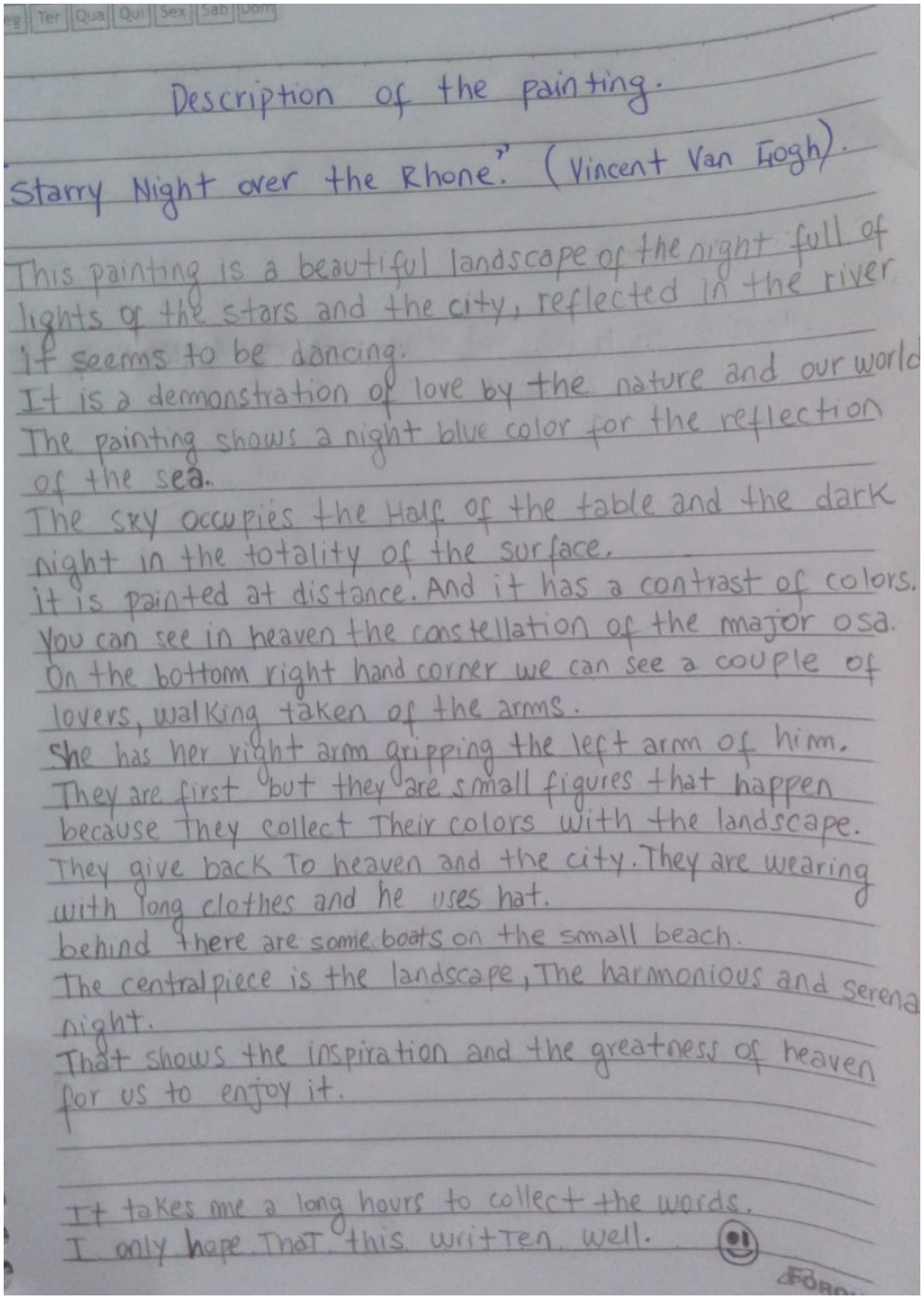
When you look at the painting, the first thing you see is a woman under an umbrella, A PARASOL
walking with her son.
The dominant figure of the painting is the woman. The woman's son appears further back. She is looking in the direction of the painter and the child is also looking towards the painter.
The woman and her son are dressed very


elegantly.
She is wearing wears a long dress and her son wears
a jacket and a hat.
the woman is Camille, the wife of the painter,
and is called Jean.
The feeling that this painting generates is
of freedom
Honet admired his family.

Teacher's comment: Excellent work. Good ideas and good use of the language shared in class.
Mark: 12

13

TEXT 5 – Student's name: María



Description of the painting.

"Starry Night over the Rhone" (Vincent Van Gogh).

This painting is a beautiful landscape of the night full of lights of the stars and the city, reflected in the river it seems to be dancing.
It is a demonstration of love by the nature and our world
The painting shows a night blue color for the reflection of the sea.
The sky occupies the Half of the table and the dark night in the totality of the surface.
it is painted at distance. And it has a contrast of colors.
You can see in heaven the constellation of the major osa.
On the bottom right hand corner we can see a couple of lovers, walking taken of the arms.
She has her right arm gripping the left arm of him.
They are first but they are small figures that happen because They collect Their colors with the landscape.
They give back To heaven and the city. They are wearing with long clothes and he uses hat.
behind there are some boats on the small beach.
The centralpiece is the landscape, The harmonious and serena night.
That shows the inspiration and the greatness of heaven for us to enjoy it.

It takes me a long hours to collect the words.
I only hope That this written well.

DESCRIPTION OF THE PAINTING
STARRY NIGHT OVER THE RHONE

1. Of "a" night full of lights FROM the stars and …
2. It is not clear **WHAT** seems to be dancing. ***The lights?*** "THEY seem to be dancing."
3. It LOOKS LIKE (this is your interpretation, show it in the language you use) a demonstration of love from the nature to our world.
4. The painting shows a blue night, for the reflection of the sea is showed in the sky.
5. I can´t understand… what is the "TABLE"?
6. it shows…
7. You can see in the SKY. (heaven means "paraíso". ***"Osa Mayor"*** in English s simply ***"Great Bear"*** or, more formally, ***"Ursa Major"***

8. There is an idiomatic expression for this: ***walking "arm by arm"***
9. Do you mean *"They are in the foreground"?* What do you mean by "first"?
10. I can´t understand this idea.
11. They are showing their back to the sky and the city.
12. They are wearing ling clothes and he is wearing a hat. Remember we always use the verb "wear"// "is wearing" to talk about clothes. We can also say "They are dressed in long clothes".
13. centerpiece
14. What do you mean by "That"? The painting, the painter…?

FEEDBACK
MARK: 10

Excellent text!
Se nota que invertiste tiempo y "pusiste cabeza "en construirlo. Es personal y profundo y te arriesgaste a poner en juego todos los conocimientos que compartimos en clase.
Ahora,a hay algunas ideas para reformular. Volvé a tu texto para mejorarlo con las pistas que te fui dando en las correcciones. Reescribí las tres ideas que no pude entender (5, 10, 14) y volvé a mandarme el texto para una leída final.
Congratulations for your effort and work.

Apéndice 5.1

La *tabla 1* muestra la estructura de la unidad temática *Understanding Media*.

Etapas pedagógicas	Clase	Profesor presencial	Profesor remoto	Ensambles analizados
Introducción: *lexis; trabajo oral: los alumnos y los medios	J1	-Trabajo en grupo y puesta en común: la relación de los estudiantes con los medios masivos de comunicación. -Texto para ordenar párrafos: *History of Radio.*	Diferentes medios de comunicación: ppt con esquemas, cuadros y estadísticas.	
La radio: *lectura: la historia de la radio * preguntas en diferentes tiempos verbales	J2	-Trabajo sobre el texto: diagrama en pizarra; discusión en grupos: ventajas y desventaja de la radio.		**Clase presencial: Intercambios 1 a 9**
*comprensión auditiva de ideas generales y detalles *fonética: identificación de rimas *escritura: dar una opinión (queda pendiente)	J3	-proyecto de evaluación final: profesora devuelve trabajos. -Discusión en grupos: "¿la radio ha quedado obsoleta?	Oral con ppt: identidad y nacionalidad de músicos Oral: Estilos musicales y cantantes favoritos	**Clase PR y PC: Intercambios 3 a 15**
	J4	- oral: ¿radio obsoleta o no? -Escuchan "Radio Ga-Ga"		
*formulación de preguntas en diferentes tiempos verbales	J5	-Preguntas y la evidencia en los dos textos para responder.		
*los titulares de prensa	J6	-repaso: corrección respuestas a entrevista. -Titulares de prensa	PR – alumno: ¿el cine es un medio de comunicación?	
*lectura *lexis: publicidad *escucha: entrevista (PC)	J7	-diferentes trabajos en la prensa -lectura: artículo publicidad Nike		
*formas de la publicidad *datos sobre redes sociales	J8		Ppt texto escrito: publicidad y usuarios redes sociales.	
*Análisis de titulares *Escribir un artículo periodístico	J9	-Análisis de titulares de prensa - Se recoge texto de opinión sobre radio obsoleta		
*la prensa escrita británica	J10	-trabajo sobre titulares de prensa -lectura a partir preguntas texto		
	J11	-análisis de distintos diarios -trabajo en pares: palabras sobre prensa escrita. -puesta en común en pizarra	La publicidad y la moda: ppt con imágenes, preguntas y respuestas.	
	J12	- trabajo sobre vocabulario específico prensa escrita		
*la publicidad	J 13	-vocabulario sobre publicidad: trabajo en pares y puesta en común (advert, advertise, ad, etc.)	Video sobre la publicidad como manipulación.	**Clase con PR y PC: intercambios (22 al 25)**
*la publicidad	J14	-pautas evaluación final del curso. -discusión de preguntas sobre avisos publicitarios (ej.coca cola)		

Tabla 1 – Sección 5.0 – Estructura de la unidad temática caso Jujuy

Apéndice 5.1.1

Análisis lexicogramatical Caso Jujuy - Sección 5.1 (Clase J2) - Intercambios 1 a 9 -

Intercambio 1

Today we will continue focusing on the radio.

Ofrecer – A través L2 – Información específica

1	*Today*	*we*	*will*	*continue focusing on*	*the radio.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		Actor		Proceso material	
(iii)	Tema	Rema			

So, in pairs, as you are two and two, I want you to list one advantage you think the radio has as a means of communication and a disadvantage, right?

2	*So, in pairs, as you are two and two,*	*I*	*want*	*you*	*to list*	*one advantage you think the radio has as a means of communication and a disadvantage, right?*
(i)	Cláusula paratáctica - Expansión por realce	Estructura de Modo		Residuo		
		Sujeto	Finito			
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Fenómeno – Proyección hipotáctica		
(iii)				Tema		

Solicitar - A través L2 - Tarea contenidos unidad

2.a		*(You*	*To list*	*One advantage you think the radio has as a means of communication and a disadvantage, right?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto implícito (imperativo)	Verbo no-finito (Fenómeno)	Predicador
(ii)		(Actor)	Proceso material	Meta
(iii)				Tema

Análisis de la cláusula incrustada en el grupo nominal extendido que realiza la Meta

One advantage (that) and a disadvantage	2.b	*You*	*think*	*the radio as a means of communication has*
Grupo nominal complejo con dos núcleos	(i)	Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
	(ii)	Perceptor	Proceso mental	Proyección – cláusula hipotáctica
	(iii)	Tema	Rema	

Proyección de la cláusula mental incrustada en el grupo nominal que realiza la Meta de la cláusula material (1)

2.c	*The radio as a means of communication*	*Has*	*one advantage and a disadvantage, right?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	Predicador
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo atributivo	Poseído
(iii)	Tema	Rema	

Análisis de la coletilla que confirma comprensión de la instrucción

2.d	*(is)*	*(it)*	*right?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo
(iii)	Tema		Rema

What you consider something positive about the radio and something negative.

3		*(List)*	*What you consider something positive about the radio and something negative.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto implícito (imperativo)	Finito elidido	Residuo
(ii)		Proceso material	Meta (cláusula nominal)
(iii)			Tema

Análisis de la cláusula nominal que realiza la Meta de la cláusula material (2)

What	3.a	*You*	*consider*	*Something positive about the radio and something negative.*
Pronombre nominal de la clausula nominal	(i)	Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
	(ii)	Perceptor	Proceso mental	Fenómeno
	(iii)	Tema	Rema	

Is that clear?

Solicitar: A través L2 - Evaluación comprensión instrucciones

4	*Is*	*that*	*Clear?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Proceso relacional atributivo intensivo	Portador	Atributo	
(iii)	Tema		Rema	

So, (there is) one minute for you to come up with a list, ok?

5 So,	*(You)*	*(have)*	*one minute*	*for you to come up with a list, OK?*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido	Residuo	
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	Circunstancia (con cláusula incrustada y pregunta coletilla)
(iii)			Tema	

5.a- Cláusula incrustada en frase preposicional que realiza circunstancia en cláusula existencial		*You*	*Come up with*	*a list*
	(i)	Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	Residuo
	(ii)	Actor	Proceso material	Meta
	(iii)	Tema		

5.b - Coletilla	*(is)*	*(it)*	*Ok?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido	Residuo	
(ii)	Proceso relacional atributivo intensivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

Ready?

6	*(Are)*	*(you)*	*Ready?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso relacional atributivo intensivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

Intercambio 2

Patricia, what would be an advantage or a disadvantage?

Solicitar - A través L2 – Coconstrucción información nueva

7	*Patricia,*	*what*	*would be*	*An advantage or a disadvantage?*	
(i)			Estructura de Modo		
	Vocativo	Residuo	Finito Modalidad posibilidad baja	Sujeto	
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema			

Or if you prefer, Juan.

Solicitar - A través L2 – Coconstrucción información nueva

8	Or if	*you*	*prefer*	*(to answer)*	*Juan.*
Complejo clausular: expansión por realce - cláusula hipotáctica condicional (if) inserta en parataxis disyuntiva (or) = expansión por elaboración		Estructura de Modo			
		Sujeto	Finito	Residuo	Vocativo
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Fenómeno elidido	
(iii)	Tema		Rema		

Ok; Juan confirms.

9.a	*(It)*	*(Is)*	*Ok.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido	Residuo	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)				

9.b	*Juan*	*Confirms.*		
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Emisor	Proceso verbal		
(iii)	Tema			

You can't check…

10	*You*	*can´t*	*check.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad alta Polaridad negativa		
(ii)	Actor	Proceso material		
(iii)	Tema	Rema		

One disadvantage is you cannot check again the news if you don't…

11	*One disadvantage*	*is*	*(that) you cannot check again the news if you don't…*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador (cláusula nominal)
(iii)	Tema	Rema	

El Identificador de la cláusula relacional identificativa es realizado por una cláusula de relativo en función nominal. A su vez, la cláusula de relativo es realizada por cláusula hipotáctica. 10.a es la principal y 10.b es la hipotáctica

11.a	*you*	*cannot*	*check again the news*	
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula independiente	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad alta Polaridad negativa		

(ii)	Actor	Proceso material		
(iii)	Tema	Rema		

11.b *if*	*you*	*don't*	*...*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo (cláusula incompleta)	
Expansión por realce - Cláusula hipotáctica Conjunción condicional	Sujeto	Finito Polaridad negativa		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Movimiento 12: Ok.

12	*(It)*	*(is)*	*Ok.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido	Residuo	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

Intercambio 3

Is that an advantage or a disadvantage?
Solicitar - expandir - desarrollar sdos

13	*Is*	*that*	*an advantage or a disadvantage?*
(i)	Estructura de Modo		
	Finito	Sujeto	Residuo
(ii)	Proceso relacional identificativo	Identificado	Identificador
(iii)	Tema		Rema

A disadvantage.

14	*(It)*	*(is)*	*a disadvantage.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)			Tema	

And you mean that you cannot replay ... (entonación ascendente)
Solicitar - expandir - explicitar

15.a And	*you*	*mean*	*That you cannot replay...*	
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula paratáctica – Expansión por extensión	Sujeto	Finito		
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Proyección - hipotáctica	
(iii)	Tema	Rema		

15.b *that*	*you*	*Cannot*	*replay...*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo (cláusula incompleta)	
Cláusula proyectada	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad alta Polaridad negativa		
(ii)	Actor	Proceso material		
(iii)	Tema	Rema		

You cannot replay the notice...

16	*You*	*cannot*	*replay*	*the notice.*
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula proyectada de cláusula verbal 15.a	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad alta Polaridad negativa		

(ii)	Actor	Proceso material	Meta
(iii)	Tema	Rema	

... the news
Ofrecer - L2 - retroalimentación

17	*(You)*	*(cannot)*	*(replay)*	*... the news.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido Modalidad posibilidad alta Polaridad negativa		
(ii)	Actor	Proceso material elidido		Meta
(iii)				Rema

Yes, the news.

18 *Yes.*	*(It)*	*(is)*	*The news.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido	Residuo.	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)			Tema	

Intercambio 4

And, is it that way nowadays?
Solicitar - Uso L2 - Tarea contenidos unidad

19 And,	*is*	*it*	*that way*	*nowadays?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto	Residuo	
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	Circunstancia
(iii)	Tema		Rema	

Because now, with the internet, I think that you can go back.
Ofrecer - Uso L2 - Tarea contenidos unidad

20 *Because now, with the internet,*	*I*	*think*	*that you can go back.*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula hipotáctica causal – Extensión Realce	Sujeto	Finito	Residuo
(ii) Circunstancias: *now, with the internet*	Perceptor	Proceso mental	Fenómeno – Proyección – clausula hipotáctica
(iii) Tema	Rema		

20.a Cláusula proyectada del proceso mental *(that)*	*you*	*can*	*go back.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad baja	Residuo
(ii)	Actor	Proceso material	
(iii)	Tema		

Does it happen today with internet?
Solicitar - A través L2 - Tarea contenidos unidad curricular

21	*Does*	*it*	*happen*	*today with internet?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Proceso	Actor	material	Circunstancias: *today, with the internet*
(iii)				

The radio, as we understand the radio, I agree with you.
Ofrecer - A través L2 - Contenidos unidad curricular

22.a	*I*	*agree*	*With you*	*(about) the radio*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		

(ii)	Perceptor	Proceso mental	Circunstancia	Circunstancia
(iii)	Tema	Rema		

Cláusula incrustada (función circunstancia cláusula principal)

22.b *as*	*we*	*understand*	*The radio*	
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula hipotáctica – expansión por realce	Sujeto	Finito		
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Fenómeno	
(iii)	Tema	Rema		

Once the program is over, you missed it, okay?

Ofrecer - L2 - sinónimos

23.a	*you*	*missed*	*it*	*Once the program is over, okay?*
(i)	Estructura de Modo			
Complejo clausular hipotáctico – Expansión Realce	Sujeto	Finito		Cláusula hipotáctica
(ii)	Actor	Proceso material	Meta	circunstancia
(iii)	Tema	Rema		

23.b Once	*the program*	*is*	*Over,*	*okay?*
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula hipotáctica temporal con coletilla	Sujeto	Finito		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)	Tema	Rema		

23.c	*(It)*	*(is)*	*Ok.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido	Residuo	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

That would be a disadvantage.

Ofrecer - A través L2 - Contenidos unidad curricular

24	*That*	*would*	*be*	*A disadvantage.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad baja		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador
(iii)	Tema	Rema		

Intercambio 5

What about you, boys?

25	*(is)*	*(there)*	*what*	*about you, boys*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso existencial		Existente	Circunstancia
(iii)			Tema	

We think that an advantage is that the radio is more easy to carry on with.

26.a	*We*	*think*	*that an advantage is that the radio is more easy to carry on with*
(i)	Estructura de Modo		
Complejo clausular mental	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Proyección – cláusula hipotáctica
(iii)	Tema	Rema	

26.b	*An advantage*	*is*	*that the radio is more easy to carry on with*
(i)	Estructura de Modo		
Proyección de cláusula mental	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador (realizado por cláusula nominal introducida por la conjunción "that")
(iii)	Tema	Rema	

26.c	*The radio*	*is*	*more easy to carry on with*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula nominal que realiza Identificador en 24.b	Sujeto	Finito	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema	Rema	

It's … errr…

27	*It*	*is*	*err …*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Portador?	Proceso relacional	Atributo incompleto?
(iii)	Tema	Rema	

Portable.
Ofrecer - L2 - sinónimos

28	*(it)*	*(is)*	*Portable.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

It's portable.

29	*It*	*is*	*portable.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

Portable, right.

30.a	*It*	*is*	*portable.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

Right.

30.b	*(It)*	*(is)*	*Right.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

It's more practical.
Ofrecer - L2 - sinónimos

31	*It*	*is*	*More practical.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)	Tema	Rema		

We can say that you can carry it everywhere, okay?
Ofrecer - L2 - sinónimos

32	*We*	*can*	*say*	*that you can carry it everywhere, okay?*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad alta	Residuo	
(ii)	Emisor	Proceso verbal	Locución – cláusula hipotáctica	
(iii)	Tema	Rema		

32.a	*you*	*can*	*carry*	*it*	*everywhere, okay?*
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad alta			
(ii)	Actor	Proceso material		Meta	Circunstancia lugar
(iii)	Tema	Rema			

Intercambio 6

And Juan and Patricia's idea is that you can't listen to a program again, which I think nowadays is possible.
Ofrecer - L2 - sinónimos

33.a and	*Juan and Patricia's idea*	*is*	*that you can't listen to a program again,*	*which I think nowadays is possible.*
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula paratáctica	Sujeto	Finito	Residuo	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador (cláusula nominal)	Cláusula hipotáctica – Expansión Elaboración
(iii)	Tema	Rema		

Complejo clausular: cláusula independiente relacionada paratácticamente con la anterior y con cláusula hipotáctica final.

33.b	*you*	*can't*	*listen*	*to a program again,*
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula nominal que realiza el identificador	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad alta Polaridad negativa	Residuo	
(ii)	Actor	Proceso material		Meta
(iii)	Tema	Rema		

33.c *which*	*I*	*think*	*is possible nowadays.*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula hipotáctica de relativo	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Proyección
(iii)	Tema	Rema	

33.d	*(it)*	*is*	*possible nowadays.*
(i)	Estructura de Modo		
Proyección de cláusula mental hipotáctica	Sujeto elidido	Finito	Residuo
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)		Tema	

What do you think?

Solicitar - L2 - Opinión

34	*What*	*do*	*you*	*Think?*	
(i)		Estructura de Modo			
Pregunta elemental		Finito	Sujeto		
(ii)	Fenómeno	Proceso	Perceptor	Mental	
(iii)					

Sometimes programs are uploaded on the internet or youtube.

Ofrecer - A través L2 - Contenidos emergentes

35	*Programs*	*Are uploaded*	*On the internet or youtube.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito	Residuo	
(ii)	Meta	Proceso material		
(iii)	Tema	Rema		

But I think that it is not possible because here in Uruguay the radio is not so big or important.

36 *But*	*I*	*think*	*That it is not possible because here in Uruguay the radio is not so big or important.*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula paratáctica	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Fenómeno - Proyección – cláusula hipotáctica
(iii)	Tema	Rema	

36.a	*It*	*Is not*	*possible*	*because here in Uruguay the radio is not so big or important.*
(i)	Estructura de Modo			
Proyección: complejo clausular hipotáctico de causalidad	Finito	Sujeto		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	Cláusula hipotáctica causal
(iii)	Tema	Rema		

36.b *because*	*the radio*	*Is not*	*So big or important*	*here in Montevideo.*
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula hipotáctica causal – Expansión Realce	Finito	Sujeto		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	Circunstancia
(iii)	Tema	Rema		

It's just a program in the radio and you just listen.

37.a	*It*	*'s*	*Just a program*	*In the radio*
(i)	Estructura de Modo			
Complejo clausular paratáctico – Expansión Extensión	Finito	Sujeto		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	Circunstancia
(iii)	Tema	Rema		

37.b *and*	*you*	*just listen*		
(i)	Estructura de Modo			
Complejo clausular paratáctico	Finito	Sujeto		
(ii)	Actor	Proceso material		
(iii)	Tema	Rema		

Right.

38	*(It)*	*(is)*	*Right.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

Once it is broadcast, it's over.
Ofrecer - A través L2 - Contenidos emergentes

39.a *Once it is broadcast*	*It*	*'s*	*over*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula independiente de complejo clausular temporal	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii) Tema	Rema		

39.b *Once*	*it*	*is*	*broadcast.*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula hipotáctica temporal – Expansión Realce	Sujeto	Finito	Residuo
(ii)	Meta	Proceso material	
(iii) Tema	Rema		

Okay?

40	*(Is)*	*(it)*	*Okay?*	
(i)	Estructura de Modo			
Interrogativa polar	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

I have no idea.
Ofrecer - A través L2 - Contenidos emergentes

41	*I*	*have*	*No idea.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)	Tema	Rema		

I'm just imagining what the situation would be.
Ofrecer - A través L2 - Contenidos emergentes

42.a	*I*	*'m just*	*imagining*	*what the situation would be*
(i)	Estructura de Modo			
Complejo clausular mental	Sujeto	Finito	Residuo	
(ii)	Perceptor	Proceso mental		Fenómeno – proyección cláusula hipotáctica
(iii)	Tema	Rema		

42.b	*The situation*	*would*	*Be*	*What.*
(i)	Estructura de Modo			
Fenómeno de claúsula mental	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad baja		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador
(iii)	Tema	Rema		

Intercambio 7

Do you know what is a broadcast?
Ofrecer Uso L2 - Sdos nuevos

43.a	*Do*	*you*	*know*	*What is a broadcast?*
(i)	Estructura de Modo			
Pregunta polar	Finito	Sujeto		
(ii)	**Proceso**	Perceptor	**Mental**	Fenómeno – proyección – cláusula hipotáctica
(iii)		Tema	Rema	

43.b	What	*is*	*A broadcast?*	
(i)		Estructura de Modo		
Fenómeno de la cláusula mental: Pregunta elemental		Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

It's a specific word connected to the media.
Ofrecer Uso L2 - Sdos nuevos

44	*It*	*'s*	*A specific word connected to the media*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

It's to transmit through the media
Ofrecer Uso L2 - Sdos nuevos

45	*It*	*'s*	*To transmit through the media.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

In this case, for example, a radio program is broadcast.
Ofrecer Uso L2 - expandir - ejemplificar

46	In this case, for example,	*A radio program*	*is*	*Broadcast.*	
(i)		Estructura de Modo			
Expansión por elaboración		Finito	Sujeto		
(ii)		Meta	Proceso material (forma pasiva)		
(iii)	Tema	Rema			

Well, so we have one advantage and one disadvantage.
Ofrecer L2 - reciclar

47	*Well, so*	*we*	*have*	*one advantage and one disadvantage.*
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
(ii)		Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)		Tema	Rema	

Intercambio 8

Any advantage from your… group?
solicitar - A través L2 - Tarea contenidos unidad curricular

48	*(Do)*	*(You)*	*(Have)*	*Any advantage from your… group?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso relacional	Poseedor elidido	posesivo elidido	Poseído
(iii)				Tema

One disadvantage is…

49	*One disadvantage*	*is*	*…*
(i)	Estructura de Modo		
	Finito	Sujeto	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	…

(iii)	Tema	Rema

Another disadvantage?
Solicitar – Uso L2 – Expandir – Sdos nuevos

50	*(Do)*	*(You)*	*(Have)*	*Another disadvantage?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	**Proceso relacional**	Poseedor elidido	**Posesivo elidido**	Poseído
(iii)				Tema

You're very pessimistic with the radio today…

51	*You*	*'re*	*very pessimistic with the radio today…*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)	Tema	Rema		

We are thinking of possible advantages.

52	*We*	*are*	*thinking*	*of possible advantages.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Perceptor	Proceso mental		Fenómeno
(iii)	Tema	Rema		

The distance between you and the … centre… errr…

53	*(Another disadvantage)*	*(is)*	*The distance between you and the … centre*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Identificado elidido	Proceso relacional identificativo elidido	Identificador	
(iii)			Tema	

Right.

54	*(It)*	*(is)*	*Right.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

So, what would be the disadvantage?
Solicitar – Uso L2 – Expandir - Explicitar

55 *So,*	*what*	*Would be*	*The disadvantage?*	
(i)		Estructura de Modo		
Pregunta polar		Finito Modalidad posibilidad baja	Sujeto	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)				

We think the same thing.

56	*We*	*think*	*the same thing.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Fenómeno
(iii)	Tema	Rema	

That it depends what radio or where you are that you have a lot of signal.

57.a	*(We)*	*(Think)*	*That it depends what radio or where you are that you have a lot of signal.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Perceptor elidido	Proceso mental elidido	Proyección	
(iii)				

57.b	*it*	*depends*	*what radio or where you are that you have a lot of signal.*	
(i)	Estructura de Modo			
Proyección de claúsula mental - hipotaxis	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

Okay.

58	*(It)*	*(is)*	*Okay.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

So it means that sometimes you may not get certain radio stations.
Ofrecer L2 – expandir - explicitar

59.a So	*it*	*means*	*that sometimes you may not get certain radio stations.*	
(i)	Estructura de Modo			
Complejo clausular mental	Sujeto	Finito	Residuo	
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Proyección – cláusula hipotáctica	
(iii)				

59.b *sometimes*	*you*	*may not*	*get*	*Certain radio stations.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad alta Polaridad negativa		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador
(iii)	Tema	Rema		

For example, if you go to the countryside, maybe you cannot get everything.
Ofrecer Uso L2 - expandir - ejemplificar

60.a *For example,*	*if you go to the countryside,*	*maybe*	*You*	*cannot*	*get*	*everything.*
(i)		Estructura de Modo				
Expansión por elaboración - Complejo clausular hipotáctico	Cláusula hipotáctica condicional	Modalizador probabilidad alta	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad alta Polaridad negativa		
(ii)			Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador
(iii)	Tema	Rema				

60.b *if*	*you*	*go*	*To the countryside*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula hipotáctica condicional	Sujeto	Finito	
(ii)	Actor	Proceso material	Meta
(iii) Tema		Rema	

So that would be a negative thing.
Ofrecer - A través L2 - Contenidos unidad curricular

61 So	*that*	*would*	*be*	*a negative thing.*

(i)	Estructura de Modo			
Cláusula paratáctica (so) – Expansión por realce	Sujeto	Finito Modalidad posibilidad baja		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo		Identificador
(iii)				

So, problems with the signal.
Ofrecer - L2 - reiterar - parafrasear

62	*So,*	*(You)*	*(may)*	*(Have)*	*problems with the signal.*
(i)		Estructura de Modo			
		Sujeto elidido	Finito elidido Modalidad posibilidad alta elidida		
(ii)		Poseedor	Proceso relacional posesivo elidido		Poseído
(iii)					Tema

Or not possible to get all radio stations.
Ofrecer - L2 - reiterar - parafrasear

63	Or	*(It)*	*(May) not*	*(be)*	*possible*	*to get all radio stations.*
(i)		Estructura de Modo				
		Sujeto elidido	Finito elidido Polaridad negativa Modalidad posibilidad alta elidida			
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo elidido		Atributo + cláusula	
(iii)				Tema		Rema

Intercambio 9

Anything else?

64	*(Is)*	*(There)*	*Anything else?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso existencial		Existente	
(iii)			Tema	

Any advantage?

65	*(Is)*	*(There)*	*Any advantage?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso existencial		Existente	
(iii)			Tema	

Easy access.

66	*(The radio)*	*(has)*	*Easy Access.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)			Tema	

Easy access… right.

67.a	*(It)*	*(has)*	*Easy Access.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)			Tema	

Right.

67.b	*(It)*	*(is)*	*Right.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		

(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

Free access, in a way, because if you just have a radio…

Ofrecer - L2 - sinónimos

68	*(It)*	*(has)*	*Free Access, in a way,*	*because if you just have a radio…*
(i)	Estructura de Modo			
Expansión Realce – Doble cláusula hipotáctica	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)			Tema	

*because if you just have a radio… (*Cláusula hipotáctica causal realizada por hipotaxis condicional incompleta)

69 because, if	*you*	*Just have*	*a radio*
(i)	Estructura de Modo		
Doble complejo clausular (Conjunción causal + conjunción condicional)	Sujeto	Finito Adjunto modal	
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii) Tema		Rema	

Easy and free access, right?

70.a	*(It)*	*(has)*	*easy and free access.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)			Tema	

Right?

70.b	*(Is)*	*(it)*	*Right?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

Apéndice 5.1.2

La *tabla 1* resume las realizaciones de complejos clausulares en el fragmento de la sección 5.1:

	Cláusulas paratácticas: 5	Cláusulas hipotácticas: 24
EXPANSIÓN	Elaboración: 2 Mov 8; Mov 46	Elaboración: 2 Mov 33; Mov 60
	Extensión: 1 Mov 15	Extensión: 1 Mov 37
	Realce:2 Mov 2; Mov 61	Realce: 9 Mov 8; Mov 11; Mov 20; Mov 22; Mov 23; Mov 36; Mov 39; Mov 68, Mov 68
PROYECCI	Ideas	Ideas: 11 Mov 2; Mov 2; Mov 15; Mov 20; Mov 26; Mov 33; Mov 36; Mov 42; Mov 43; Mov 57; Mov 59

	Locución	Locución: 1 Mov 32

Tabla 1 – Complejos clausulares en el fragmento seleccionado

La *Tabla 2* amplía el resumen de la tabla anterior, pues agrega ejemplos que ilustran cada uno de los tipos de complejos clausulares realizados, de modo que el nivel de uso de la L2 sea más claramente visible.

Preguntas sobre significados elaborados en trabajo grupal anterior enfocada a generar ideas para texto escrito que se realizará más adelante.	PC: Patricia, what would be an advantage or a disadvantage? Al 1: You can't check… Al 2: One disadvantage is you cannot check again the news if you don't… PC: Ok. (movimientos 6, 9, 10 y 11)
Atención centrada en expansión léxica.	PC: What about you, boys? Al 3: We think that an advantage is that the radio is more easy to carry on with. Al 4: It's … errr… PC: **Portable.** Al 4: It's portable. PC: Portable, right. PC: **It's more practical.** PC: We can say that **you can carry it everywhere**. Ok. (movs. 23 a 30)
Combinación de distintos sistemas de complejos clausulares:	
Relaciones lógico-semánticas:	
-proyección en procesos mentales (idea) y verbales (locución)	PC: So it means that sometimes you may not get certain radio stations. (mov. 57) PC: We can say that you can carry it everywhere, okay? (mov. 30)
expansión por extensión (adición)	PC: Patricia, what would be an advantage or a disadvantage? Or if you prefer, Juan. (mov. 6 y 7)
	PC: And you mean that you cannot replay … (mov. 13)
Relaciones de taxis: Hipotácticas (α β)	Al: One disadvantage is you cannot check again the news if you don't… (mov. 10)
	PC: And Juan and Patricia's idea is that you can't listen to a program again, which I think nowadays is possible. (mov. 31)
	Al: It not possible because here in Uruguay the radio is not so big or important. (mov. 34)
	PC: For example, if you go to the countryside, maybe you cannot get everything. (mov. 58)
Modalidad	PC: So that would be a negative thing. (mov. 59)
	Al: One disadvantage is you cannot check again the news if you don't… (mov. 10)
Grupos nominales extendidos	PC: List **one advantage you think the radio has as a means of communication and a disadvantage**, right? (mov. 1)
	PC: Easy and free access (mov. 68)

Tabla 2 – Resumen de patrones del diálogo, complejos clausulares y de grupos nominales

Las *tablas 3 y 4* presentan un resumen de las funciones pedagógicas de solicitar y ofrecer de la sección 5.1

Uso L2: **7** ocurrencias			Acerca de L2	A través de L2: **7** ocurrencias		
Respuestas a ayudas ofrecidas = **4**		**3** Opiniones o Evaluación (34, 64, 65)	0 Recordar metaleng.	0 Recordar aprendizajes previos	0 Co-construcción información nueva	**7** Tarea contenidos curriculares (5, 7, 8, 18, 19, 46)
2 Reiterar (3, 13)	**2** Expandir (4, 15)					

Tabla 3 – Funciones de solicitar. Caso Jujuy

Uso L2 : **17**			Acerca de L2	A través de L2: **11**	
Colaboración: **16**		**1** Evaluaciones Retroalimentación: 17			
4 Reiterar (47; repetir; 62, 63: parafrasear)	**9** Expandir – 23, 28, 31-33, 46, 59, 60, 68. **3** significados nuevos (43 a 45)		0 Uso metalenguaje	**6** Contenidos unidad curricular (información específica) (1, 20, 22, 24, 55, 61)	**5** Contenidos emergentes (35, 39, 41, 42, 51)

Tabla 4 – Funciones de ofrecer. Caso Jujuy

Apéndice 5.2.1

Análisis del modo visual artista por artista

- Diapositiva 2: Eminem

Las imágenes de los músicos que componen la taxonomía se muestran una por una en diapositivas. La primera imagen es la figura del músico de rap Eminem (*Figura 1*).

Figura 1 - Eminem

Se trata de una estructura conceptual analítica, estructurada espacialmente. Como se refiere en la *Tabla 1*, se trata de un proceso es inclusivo pues su objetivo no es el reconocimiento de cada Atributo Posesivo del Portador, sino que los Atributos Posesivos sean suficientes para reconocer la identidad del Portador. No hay circunstancias para esta imagen, ya que el fondo es monocromático y uniforme. A partir de la idea de Kress y van Leeuwen (2006) de que una foto en pose agrega mayor artificialidad a la imagen, en este caso ese gesto de la mano, frontalmente dirigido al espectador, refuerza la intencionalidad de la mirada seria y fija en el espectador, pues de alguna manera subraya la importancia del espectador de la interacción.

El gesto de la mano, frontalmente dirigido al espectador, refuerza la intencionalidad de la mirada seria y fija también en el observador y subraya la importancia del espectador en la interacción. Esta imagen, recortada de su contexto, puede ser recontextualizada de manera que el gesto se

relacione con el tipo de música que Eminem compone. Se trata de raps socialmente críticos que incluyen temas tristes y oscuros. De alguna manera el espectador, involucrado con el músico por medio de ese gesto que lo señala y lo increpa, tiene un lugar análogo al escucha de la música de Eminem, que buscan atenuar la soledad en la escucha del otro.

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado
Portador	Eminem
Atributos Posesivos	Mano extendida, campera negra de cuero, cabello muy corto
Circunstancias	Fondo uniforme
INTERACTIVOS	
Focalización	Contacto directo (más mirada)
Distancia Social	Personal
Actitud	Subjetiva: involucramiento, igualdad, orientado a la acción
Pathos	Involucramiento personalizante
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	central
Prominencia	Máxima prominencia (mano)
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 1 – Análisis de los significados visuales en la fotografía de Eminem

- Diapositiva 3: El Guchi

Al igual que los otros dos músicos de la primera línea horizontal, en el caso de este músico la imagen es dominada por el sistema de la mirada, que se dirige a los espectadores y establece una relación imaginaria con ellos (*Figura 2)*. Esta fotografía parece haber sido tomada de un espectáculo, en el que el músico baila, canta y esboza una sonrisa. Se trata de una imagen conceptual analítica de proceso inclusivo que, al igual que la fotografía anterior, busca que los Atributos Posesivos permitan identificar al Portador. Entre estos Atributos se destaca la gorra con visera -en este caso colocada hacia atrás- que originalmente estuvo relacionada con la cultura de calle (*streetwise*), las pandillas, el rap, el hip-hop y la cultura afroamericana -antes de hacerse extensiva a la cultura del surf y otras formas alternativas de la cultura occidental dominante (*mainstream*). También se observan los tatuajes en sus brazos y su amplia sonrisa, en contraste con el ceño fruncido de Eminem y la seriedad más melancólica de Justin Bieber, el próximo músico.

Figura 2 – "El Gucci"

En esta fotografía sin contexto, la recontextualización podría apuntar a conectar los Atributos Posesivos, que sugieren una actitud de alegría y disfrute, con el tipo de música que este joven interpreta, en general de ritmos cercanos a la cumbia.

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado
Portador	El Gucci
Atributos Posesivos	Su gorra colocada al revés, sus brazos abiertos, sus brazos tatuados, su remera roja y amarilla
Circunstancias	Fondo uniforme
INTERACTIVOS	
Focalización	Contacto directo
Distancia Social	Personal
Actitud	Subjetiva: involucramiento, igualdad, orientado a la acción
Pathos	Involucramiento personalizante
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	central
Prominencia	Máxima prominencia
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 2– Análisis de los significados visuales en la fotografía de "El Gucci"

- Diapositiva 4: Justin Bieber

La cuarta fotografía tiene características similares a las dos anteriores e instancia significados similares acerca del artista, Justin Bieber, y de su música (*Figura 4.2.2.7*). Asimismo, se trata de una imagen conceptual analítica de proceso inclusivo que, al igual que las dos fotografías anteriores, busca la identificación del Portador (*Tabla 4.2.2.4).* Su seriedad no parece interpelar al espectador, como la de Eminem, sino que su mirada sugiere una apertura emocional hacia el espectador, tal vez con un tinte romántico que concuerda con el tipo de música pop que realiza y con los videos que la difunden. Asimismo, se destacan los brazos tatuados, que también muestra el Guchi y los cantantes de *One Direction* de la fotografía siguiente. Si bien el tatuaje es hoy en día tan difundido que tal vez haya perdido significado específico, precisamente por eso es un Atributo Posesivo que podría dar lugar a algún comentario. Por último, puede mencionarse como Atributo Posesivo su cabello cuidadosamente peinado en un jopo.

Figura 3 - Justin Bieber

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado
Portador	Justin Bieber
Atributos Posesivos	Su cabello, sus tatuajes
Circunstancias	Fondo uniforme
INTERACTIVOS	
Focalización	Contacto directo
Distancia Social	Personal
Actitud	Subjetiva: involucramiento, igualdad, orientado a la acción
Pathos	Involucramiento personalizante
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	central
Prominencia	Máxima prominencia
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 3 – Análisis de los significados visuales en la fotografía de Justin Bieber

- Diapositiva 5: *One Direction*

Nuevamente, esta quinta diapositiva (*Figura 4*) que muestra a la banda inglesa *One Direction* es una imagen conceptual analítica de proceso inclusivo apunta a la identificación del Portador (*Tabla 4*). Esta diapositiva hace tal vez más necesario que las demás el contexto ausente, ya que es evidente que este grupo musical está en medio de una actividad, ya sea ensayando o tocando en un recital. Esto se puede inferir de que los cuatro tienen auriculares inalámbricos, de la guitarra, del micrófono del guitarrista y de sus gestos y miradas. Por ejemplo, la concentración del músico de la derecha, mirando seriamente hacia abajo y cercano al compañero que está a su lado, que lo toma del brazo y tal vez le esté hablando o estén cantando juntos. Lo mismo con el músico que sigue, hacia la derecha, quien tiene la guitarra y parece estar tocando. El grupo es muy compacto, lo que subraya la idea de que todos están participando en una actividad conjunta.

Figura 5 – "One Direction"

Los Atributos Posesivos más destacados son los mencionados más arriba: la guitarra y el micrófono de uno de los músicos y los auriculares que tienen todos. La fotografía captó al grupo sumido en su actividad y lo ofrece al espectador para su observación. La focalización es la única diferencia con las fotografías anteriores. Por lo demás, la imagen comparte los mismos significados instanciados que caracterizan a las 6 fotografías.

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado
Portador	Grupo musical *One Direction*
Atributos Posesivos	Guitarra, micrófono, auriculares, vestimentas de cada uno
Circunstancias	Fondo uniforme
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa
Distancia Social	Social
Actitud	Subjetiva: involucramiento, poder observador, orientado al conocimiento
Pathos	Involucramiento personalizante
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	central
Prominencia	Máxima prominencia
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 5 – Análisis de los significados visuales en la fotografía de "One Direction"

- Diapositiva 6: Bob Marley

En la imagen de Bob Marley (*Figura 6*), otra imagen conceptual analítica de proceso inclusivo, la representación de los Atributos Posesivos se lleva un extremo de esquematización, pues recurre únicamente al contraste entre blanco y negro o entre luz y sombra (Tabla 4.2.2.6). Por esto mismo, en cuanto al primer nivel de delicadeza del sistema de Pathos propuesto por Painter et al (2013: 31-32), esta imagen es la única que se ubica como apreciativa, pues se trata de un dibujo de estilo minimalista. La descontextualización de esta imagen as aun mayor que en los otros casos, pues solo con una sombra del rostro en blanco y negro alcanza para identificar a Bob Marley. Kress y van Leeuwen (2006) se refieren especialmente a fotografías de personas públicas, que pueden figurar en las noticias, como imágenes que ofrecen detalles que caracterizan a esa persona. Sin duda que, si Bob Marley no fuera tan conocido, sería imposible recurrir a una imagen de alto contraste y esperar que se reconozca.

Figura 6 - Bob Marley

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado
Portador	Bob Marley
Atributos Posesivos	Sonrisa, cabello con rastas
Circunstancias	Fondo uniforme
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa
Distancia Social	Personal
Actitud	Subjetiva: involucramiento, poder observador, orientado al conocimiento
Pathos	Involucramiento apreciativo
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	central
Prominencia	Máxima prominencia
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 6 – Análisis de los significados visuales en la fotografía de Bob Marley

- Diapositiva 7: Madonna

La séptima diapositiva muestra a la cantante, bailarina y coreógrafa Madonna (*Figura 7).* Al igual que en las otras dos imágenes de la segunda línea, en términos interpersonales esta imagen tiene una focalización observa, esto es, el rostro de la artista no entabla relación directa con el espectador a través de la mirada (*Tabla 7*). Por el contrario, sus Atributos Posesivos se despliegan para que el espectador pueda observarlos sin involucrarse. El resto de los subsistemas interpersonales son comunes con la mayoría de las otras imágenes. A nivel de significados ideacionales, los Atributos Posesivos que se destacan dan cuenta del atuendo de la cantante altamente profesional que está en el cuidado de cada detalle. Tanto su sombrero, como sus aros brillantes, sus collares y las lentejuelas de su vestimenta son típicas de cantantes y bailarines de música pop. También su peinado y su maquillaje lucen muy cuidados y su sonrisa expresa cómo la artista disfruta su performance.

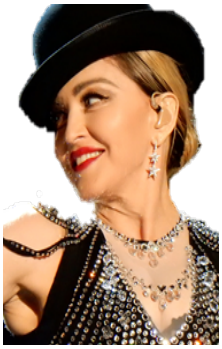


Figura 7 – Madonna

Significado visual potencial	Significado visual instanciado
IDEACIONALES	
Procesos	Procesos
Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado
Portador	Madonna
Atributos Posesivos	Sombrero, aros y collares brillantes, lentejuelas en su blusa, maquillaje, cabello recogido
Circunstancias	Fondo uniforme
INTERACTIVOS	
Focalización	Observa
Distancia Social	Personal
Actitud	Subjetiva: involucramiento, poder observador, orientado al conocimiento
Pathos	Involucramiento personalizante
COMPOSICIÓN	
Valor informacional	central
Prominencia	Máxima prominencia
Enmarcación	Máxima conexión

Tabla 7 – Análisis de los significados visuales en la fotografía de Madonna

Apéndice 5.2.2

Caso Jujuy - Parte 2 (Clase 3) - Análisis lexicogramatical intercambios 3 a 15 -

Intercambio 3

So, since we are … listening to music, can we just start by identifying these people?
Solicitar – contenidos unidad temática

13.a	*So*	*can*	*we*	*just start*	*by identifying these people?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Complejo clausular paratáctico de realce (“so”)	Finito modal probabilidad	Sujeto	Predicador	
(ii)		Proceso	Actor	Material	Circunstancia: cláusula preposicional no-finita en relación de hipotaxis por realce
(iii)	Tema			Rema	

13: complejo clausular de realce con cláusula anterior (so) y complejo clausular hipotáctico a: cláusula principal y 13.b: cláusula hipotáctica causal

13.b	*since*	*we*	*are*	*listening to*	*to music*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
Cláusula hipotáctica causal	Conjunción causal	Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		Actor	Proceso material		Meta

(iii)	Tema	Rema

So, let me ask you this: what do they have in common?
Solicitar - contenidos unidad temática

14.a	*So,*	*(you)*	*let*	*me*	*ask*	*you*	*this:*
(i)			Estructura de Modo		Residuo		
				Agente adicional inductor			
(ii)			Proceso	Emisor	Verbal	Rango?	Locución
(iii)			Tema		Rema		

14.a: cláusula principal paratáctica
Estructura causativa: grupo verbal causativo complejo que incluye participantes adicionales: let ⟶ask

C14.b: cláusula paratáctica
what do they have in common?

14.b	*what*	*Do*	*they*	*have in common*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Pronombre interrogativo (Poseído)	Finito	Sujeto	Predicador
(ii)		Proceso	Poseedor	Relacional posesivo
(iii)	Tema	Rema		

They are singers.

15		*They*	*are*	*Singers.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)	Tema	Rema		

Y*es, they are all musicians of some sort.*

16	*Yes.*	*They*	*are*	*All musicians of some sort.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)	Tema	Rema		

Intercambio 4

So, let's take a look.
Solicitar - contenidos unidad temática

17		*Let's*	*take*	*A look.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)			Proceso relacional (rango)	Rango
(iii)	Tema			Rema

Let's try to figure out who these people are.
Solicitar - Transducción modo visual - describir

18	*Let's*	*try*	*to figure out who these people are*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)		Proceso material	Meta (claúsula mental no finita incrustada con Fenómeno realizado por cláusula nominal de proceso relacional identificativo)
(iii)	Tema		Rema

This guy: who is this guy?
Solicitar - Transducción modo visual - describir

19.a	*(you)*	*(look at)*	*This guy*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Actor elidido	Proceso material elidido	Meta

(iii)		Tema

Complejo clausular paratáctico

19.b	*who*	*is*	*This guy?*	
(i)		Estructura de Modo		
	Pronombre interrogativo	Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

May be…Marshal Mathers.

20	*(he)*	*may*	*be*	*Marshal Mathers.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto elidido	Finito modalidad posibilidad baja	Predicador	
(ii)	Identificado elidido	Proceso relacional identificativo		Identificador
(iii)		Tema		

Yes! Go on!

21	*Yes.*	*(You)*	*Go on*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Adverbio polaridad positiva	Sujeto elidido	Finito	Predicador
(ii)		Actor elidido	Proceso material	
(iii)	Tema	Rema		

or Eminem.

22	*or*	*(he)*	*(is)*	*Eminem.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito	
(ii)		Identificado elidido	Proceso relacional identificativo elidido	Identificador
(iii)	Tema			

Marshal Mathers is a movie star.
Ofrecer - contenidos un. Curr - información

23		*Marshal Mathers*	*is*	*a movie star.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo elidido	Identificador
(iii)		Tema		Rema

Is he a singer or an actor?
Solicitar - contenidos unidad temática

24		*Is*	*he*	*A singer or an actor?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	
(ii)		Proceso relacional identificativo	Identificado	Identificador
(iii)		Tema		Rema

Is he a singer or does he rap?
Solicitar - contenidos unidad temática

25.a	*Is*	*he*	*A singer*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Finito	Sujeto	
(ii)	Proceso relacional identificativo	Identificado	Identificador
(iii)	Tema		Rema

Complejo clausular paratáctico; expansión por extensión

Or does he rap?

25.b	*or*	*Does*	*he*	*Rap?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Conjunción disyuntiva	Finito	Sujeto	Predicador

(ii)		Proceso	Actor	Material
(iii)		Tema		Rema

Rap.

26		*(He)*	*Rap(s).*	
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto elidido	Finito	
(ii)		Actor	Proceso material	
(iii)		Tema		

Rap.

27		*(He)*	*Rap(s).*	
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto elidido	Finito	
(ii)		Actor	Proceso material	
(iii)		Tema		

So he´s a rapper, ok?

28.a	*So*	*he*	*'s*	*A rapper*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Complejo clausular: expansión- realce	Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema		

28.b		*(Is)*	*(it)*	*Ok?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)		Proceso relacional atributivo elidido	Portador	Atributo
(iii)			Tema	

Intercambio 5

Who is this person?

Solicitar - Transducción modo visual - describir

29	*Who*	*is*	*This person?*	
(i)		Estructura de Modo		
	Pronombre interrogativo	Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

Guchi.

30	*(He)*	*(is)*	*Guchi.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado elidido	Proceso relacional identificativo elidido	Identificador
(iii)			Tema

Yeah. Unfortunately, yes.

31	*Unfortunately,*	*yes*	*(he)*	*(is).*	
(i)			Estructura de Modo		
	Adjunto modal	Adverbio polaridad positiva	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)			Identificado elidido	Proceso relacional identificativo elidido	
(iii)	Tema				

Do you know him?

32		*Do*	*You*	*know*	*Him?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)		Proceso	Perceptor	Mental	
(iii)		Tema		Rema	

Unfortunately, yes.

33	*Unfortunately,*	*yes*	*(I)*	*(do).*	
(i)			Estructura de Modo		
	Adjunto modal	Adverbio polaridad positiva	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)			Perceptor elidido	Proceso mental (sustituido)	
(iii)	Tema				

I do know this guy.

34		*I*	*Do*	*know*	*This guy.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		Perceptor	Proceso mental		Fenómeno
(iii)		Tema	Rema		

Intercambio 6

And… errrr… What is he doing?
Solicitar - Transducción modo visual - describir

35	*And…*	*what*	*Is*	*he*	*Doing?*
(i)			Estructura de Modo		Residuo
	Complejo clausular		Finito	Sujeto	Predicador
(ii)		Meta	Proceso	Actor	Material
(iii)		Tema	Rema		

How would you describe him?
Solicitar - Transducción modo visual - describir

36	*How*	*would*	*you*	*describe*	*Him?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Circunstancia de modo	Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)		Proceso	Emisor	Verbal	Locución?
(iii)	Tema			Rema	

Do you think he's singing?
Solicitar - Transducción modo visual - describir

37.a		*Do*	*you*	*think*	*he is singing?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)		Proceso	Perceptor	mental	Proyección
(iii)		Tema		Rema	

Complejo clausular de proceso mental con cláusula proyectada.

37.b		*He*	*is*	*singing?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Actor	Proceso material	
(iii)		Tema	Rema	

How would you describe the man?
Solicitar - Transducción modo visual - describir

38	*How*	*would*	*you*	*describe*	*The man?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Circunstancia de modo	Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)		Proceso	Emisor	Verbal	Locución?
(iii)	Tema	Rema			

I don't understand: can you repeat?

39.a		*I*	*Don't*	*Understand*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito polaridad negativa	Predicador	
(ii)		Perceptor	Proceso mental		
(iii)		Tema	Rema		

Complejo clausular paratáctico

39.b		*Can*	*you*	*Repeat?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito modalidad posibilidad alta	Sujeto	Predicador	
(ii)		Proceso	Emisor	Verbal	
(iii)		Tema		Rema	

Yes. Would you say he is a singer... or he is a rapper?

Solicitar - contenidos unidad temática

40.a	*Yes.*	*Would*	*you*	*say*	*He is a singer or he is a rapper?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito probabilidad baja	Sujeto	Predicador	
(ii)		Proceso	Emisor	Verbal	Locución
(iii)	Tema	Rema			

Análisis del complejo clausular paratáctico

He is a singer

40.b		*he*	*is*	*A singer*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

or he is a rapper?

40.c	*or*	*he*	*is*	*A rapper?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

How would you describe his talent?

41	*How*	*would*	*you*	*describe*	*His talent?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito probabilidad baja	Sujeto	Predicador	
(ii)		Proceso	Emisor	Verbal	Locución?
(iii)		Tema		Rema	

in Uruguay se dice…

42	*In Uruguay*		*Se dice*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sin sujeto (pasiva con "se")	Finito	Predicador
(ii)	Circunstancia		Proceso verbal	
(iii)	Tema	Rema		

cómo se dice?

43	*Cómo*		*Se dice?*	
(i)		Estructura de Modo		
	Circunstancia de modo	Sujeto	Finito	
(ii)			Proceso verbal	
(iii)		Tema		

people say…

44		*People*	*say*	
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
(ii)		Emisor	Proceso verbal	
(iii)		Tema	Rema	

It is said he is …
Ofrecer - significados nuevos

45.a		*It*	*is*	*said*	*he is…*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		Emisor	Proceso verbal		Locución
(iii)		Tema			

Complejo clausular: cláusula de proceso verbal (45.a) con locución (45.b). Análisis de la locución:

45.b		*He*	*is*	…	
(i)		Estructura de Modo			
		Sujeto	Finito		
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo		
(iii)		Tema			

The people say he is "plenero".

46.a		*The people*	*Say*	*He is "plenero"*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Emisor	Proceso verbal	Locución
(iii)		Tema	Rema	

46.b		*He*	*is*	*"plenero"*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

It is said he is …
Ofrecer. Colaboración - reiterar - repetir

47.a		*It*	*is*	*said*	*he is…*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		Emisor	Proceso verbal		Locución
(iii)		Tema			

Complejo clausular: cláusula de proceso verbal (45.a) con locución (45.b). Análisis de la locución:

47.b		*He*	*is*	…	
(i)		Estructura de Modo			
		Sujeto	Finito		
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo		
(iii)		Tema			

What is that?
Solicitar - resp. Colab. - reiterar - repetir

48	*What*	*is*	*That?*	
(i)		Estructura de Modo		
		Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema		Rema	

What do people say?
Solicitar - coconstruir

49	*What*	*do*	*people*	*Say?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)	Locución	Proceso	Emisor	Verbal	
(iii)	Tema			Rema	

Plenero: de la plena.

50.a	*(People)*	*(say)*	*Plenero.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto elidido	Finito elidido	Predicador	
(ii)	Emisor elidido	Proceso verbal elidido	Locución	
(iii)	Tema			

50.b	*(Plenero)*	*(means)*	*De la plena.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	Predicador
(ii)	Perceptor elidido	Proceso mental elidido	Fenómeno
(iii)	Rema		

Ah, "plenero": it comes from "plena".

51.a	*ah*	*(you)*	*(said)*	*"plenero"*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	Predicador
(ii)		Emisor elidido	Proceso verbal elidido	Locución
(iii)	Tema			

51.b	*It*	*comes*	*From "plena"*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	Predicador
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		

But he is a singer.

52	*But*	*he*	*is*	*a singer.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Conjunción adversativa	Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

Complejo clausular paratáctico; expansión por extensión

All right: (he´s a singer.)

53.a		*(It)*	*(is)*	*All right.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		¿?		Proceso ….	
(iii)	Tema	Rema			

he´s a singer.

53.b		*He*	*'s*	*A singer.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

Intercambio 7

What about this person?
Solicitar - Transducción modo visual - describir

54	*What*	*(can)*	*(you)*	*(say)*	*About this person?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito modal posibilidad alta elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Locución	Proceso	Emisor	verbal elidido	Circunstancia
(iii)					Tema

I don't know him.

55		*I*	*Don't*	*know*	*Him.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito polaridad negativa	Predicador	
(ii)		Perceptor	Proceso mental		Fenómeno
(iii)		Tema	Rema		

It's ok.

56		*It*	*'s*	*Ok.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)		Tema	Rema		

He's Justin Bieber.

57		*He*	*is*	*Justin Bieber.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

Intercambio 8

Out of curiosity: where is Eminem from?
Solicitar - contenidos unidad temática

58	*Out of curiosity:*	*where*	*is*	*Eminem*	*From?*	
(i)			Estructura de Modo		Residuo	
	Adjunto modal		Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)		Circunstancia	Proceso	Portador	Relacional atributivo circunstancial	
(iii)	Tema		Rema			

Where is he from?
Solicitar - contenidos unidad temática

59	*Where*	*is*	*Eminem*	*From?*
(i)	Residuo	Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	Predicador
(ii)	Circunstancia	Proceso	Portador	Relacional atributivo circunstancial
(iii)		Tema		Rema

What is his country?
Solicitar - contenidos unidad temática

60	*What*	*is*	*His country?*	
(i)	Residuo	Estructura de Modo		
		Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema			

What country?

61	*What country*	*(is)*	*(it)?*	
(i)	Residuo	Estructura de Modo		

		Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

The United States.

62		*(It)*	*(is)*	*The United States.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)				Tema

He's from Detroit, Michigan.

63		*He*	*'s*	*From Detroit, Michigan.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Relacional atributivo circunstancial	Circunstancia
(iii)		Tema	Rema	

Intercambio 9

Where is el Guchi from?
Solicitar - contenidos unidad temática

64	*Where*	*is*	*El Guchi*	*From?*
(i)	Residuo	Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	Predicador
(ii)	Circunstancia	Proceso	Portador	Relacional atributivo circunstancial
(iii)		Tema		Rema

From Uruguay

65		*(He)*	*(is)*	*From Uruguay.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial	Circunstancia
(iii)				Tema

Ok.

66		*(It)*	*(is)*	*Ok.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)				Tema	

Intercambio 10

Justin Bieber, do you know where he is from?
Solicitar - contenidos unidad temática

67.a	*Justin Bieber,*	*do*	*you*	*know*	*Where he is from?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		Proceso	Perceptor	Mental	Proyección
(iii)	Tema	Rema			

Complejo clausular de proceso mental

Proyección:

67.b	*Where*	*he*	*is*	*From.*
(i)	Residuo	Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)	Circuns-	Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial	-tancia
(iii)	Tema		Rema	

United States.

68	*(He)*	*(is)*	*(from the) United States.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador elidido	Proceso relacional atributivo circunstancial elidido	Circunstancia
(iii)			Tema

No; Canada.

69.a	*No.*	*(he)*	*(is not)*
(i)	Residuo	Estructura de Modo	
	Adverbio polaridad negativa	Sujeto elidido	Finito polaridad negativa elidido
(ii)		Portador elidido	Proceso relacional atributivo circunstancial elidido
(iii)	Tema		

69.b	*(He)*	*(is)*	*(from) Canada.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	Predicador
(ii)	Portador elidido	Proceso relacional atributivo circunstancial elidido	Circunstancia
(iii)			Tema

Intercambio 11

What about these guys?
Solicitar - Transducción modo visual – describir (PR)

70	*What*	*(can)*	*(you)*	*(say)*	*About these guys?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito modal posibilidad alta elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Locución	Proceso	Emisor	verbal elidido	Circunstancia
(iii)					Tema

Who are they?
Solicitar – respuesta colaboración ofrecida – Reiterar – repetir (PR)

71	*Who*	*are*	*they?*	
(i)		Estructura de Modo		
	Pronombre interrogativo	Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

Who are they?
Solicitar – respuesta colaboración ofrecida – Reiterar - repetir Transducción modo visual – describir (PC)

72	*Who*	*are*	*they?*	
(i)		Estructura de Modo		
	Pronombre interrogativo	Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

Who are they?
Solicitar – respuesta colaboración ofrecida – Reiterar – repetir (PC)

73	*Who*	*are*	*they?*	
(i)		Estructura de Modo		
	Pronombre interrogativo	Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

We have no idea who they are. (PC)

74	*We*	*have*	*no idea (of) who they are.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	Predicador

(ii)	Poseedor	Proceso relacional identificativo posesivo	Poseído
(iii)	Tema	Rema	

Cláusula de relativo incrustada en el grupo nominal

Really?

75.a	*(Is)*	*(it)*	*Really (so)?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)	Proceso relacional circunstancial elidido	Portador	Circunstancia modo (graduada foco)
(iii)			Tema

One Direction

75.b	*(They)*	*(are)*	*One Direction.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

ah, One Direction. (PC)

76	*Ah,*	*(They)*	*(are)*	*One Direction.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Interjección	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)				Tema

Sorry! (PC)

77.a	*(I)*	*(am)*	*Sorry!*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo elidido	Atributo
(iii)	Rema		

I was not recognizing them. (PC)

77.b	*I*	*Was not*	*recognizing*	*Them.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito polaridad negativa	Predicador	
(ii)	Perceptor	Proceso mental		Fenómeno.
(iii)	Tema	Rema		

It's ok.

78		*It*	*is*	*ok.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)				Tema	

Intercambio 12

Where are they from?

Solicitar - contenidos unidad temática

79	*Where*	*are*	*they*	*from?*
(i)	Residuo	Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	Predicador
(ii)	Circunstancia	Proceso	Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial
(iii)		Tema		Rema

From the United Kingdom?

80	*(Are)*	*(they)*	*From the United Kingdom?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)	Proceso relacional atributivo circunstancial	Portador	circunstancia
(iii)			Tema

Yeah: they are from England.

81	*Yeah:*	*They*	*are*	*From England.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Adverbio polaridad positiva	Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial	Circunstancia
(iii)	Tema	Rema		

It's the United Kingdom.

82	*It*	*Is*	*The United Kingdom.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Intercambio 13

What about him?
Solicitar - Transducción modo visual - describir

83	*What*	*(can)*	*(you)*	*(say)*	*About him?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito modal posibilidad alta elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Locución	Proceso	Emisor	verbal elidido	Circunstancia
(iii)					Tema

Bob Marley.

84	*(He)*	*(is)*	*Bob Marley.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado elidido	Proceso relacional identificativo elidido	Identificador
(iii)			Tema

Ok.

85		*(It)*	*(is)*	*Ok.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)				Tema	

Where is he from?
Solicitar - contenidos unidad temática

86	*Where*	*is*	*he*	*from?*
(i)	Residuo	Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	Predicador
(ii)	Circunstancia	Proceso	Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial
(iii)		Tema		Rema

Where is he from?

87	*Where*	*is*	*he*	*from?*
(i)	Residuo	Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	Predicador
(ii)	Circunstancia	Proceso	Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial
(iii)		Tema		Rema

Jamaica.

88		*(He)*	*(Is)*	*(from) Jamaica.*

(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial	Circunstancia
(iii)		Tema		

Intercambio 14

Listen to this question:

89	*(you)*	*Listen*	*To this question.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido (imperativo)	Finito	Predicador
(ii)		Proceso material	Meta
(iii)		Tema	Rema

When you have a group of people who make music, how do you call them?
Solicitar - Recordar apr. Previos

90.a	*When you have a group of people who make music,*	*how*	*do*	*you*	*Call*	*Them?*
(i)			Estructura de Modo		Residuo	
	Cláusula hipotáctica	Circunstancia de modo	Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)			Proceso	Emisor	verbal	Locución
(iii)	Tema	Rema				

Complejo clausular hipotáctico; expansión por realce (tiempo)

Análisis de cláusula hipotáctica:

90.b	*when*	*you*	*have*	*A group of people who make music*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)	Tema		Rema	

Because these are singers and that is a …
Solicitar - resp. Colab. - coconstruir

91.a	*Because*	*these*	*are*	*singers*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Conjunción causal	Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		Rema	

Complejo clausular hipotáctico; expansión por realce (causa). La cláusula hipotáctica causal (91.a) es a su vez una parataxis expansiva por extensión (adición). El análisis se completa en 91.b.

91.b	*and*	*that*	*is*	*a…*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador incompleto
(iii)	Tema		Rema	

it's a group…

92	*It*	*'s*	*A group.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

band

93	*(it)*	*(is)*	*(a) band.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	Predicador

(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

Right!

94	*(you)*	*(are)*	*Right.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador elidido	Proceso relacional atributivo elidido	Atributo
(iii)			Tema

What's that?

Solicitar - resp. Colab. - reiterar - repetir

95	*What*	*is*	*That?*	
(i)	Residuo	Estructura de Modo		
		Sujeto	Finito	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

Repeat, please.

96	*(you)*	*Repeat,*	*Please.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido (modo imperativo)	Finito	¿?
(ii)		Proceso verbal	
(iii)		Tema	

band

97	*(They)*	*(are)*	*(a) band.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

They are a band.

98	*They*	*are*	*a band.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		

Very good.

99	*(it)*	*(is)*	*Very good.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador elidido	Proceso relacional atributivo elidido	Atributo
(iii)			Tema

I would say he was a singer and also he was a song writer (pointing at Bob Marley) because he wrote his own music.

Ofrecer - contenidos- info específica

100.a	*I*	*would*	*say*	*he was a singer and also he was a song writer because he wrote his own music.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito modalizador posibilidad baja	Predicador	
(ii)	Emisor	Proceso verbal	Locución	
(iii)	Tema	Rema		

Complejo clausular de proceso verbal; la locución está compuesta por una cláusula paratáctica de expansión por extensión; laenviad cláusula unida por parataxis es a su vez un complejo clausular hipotáctico de expansión por realce.

Locución: primera cláusula

100.b	*he*	*was*	*a singer*

(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito modalizador posibilidad baja	Predicador
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Locución: segunda cláusula en relación paratáctica de expansión por extensión con la primera

100.c	*And also*	*he*	*was*	*a song writer*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Conjunción adición	Sujeto	Finito modalizador posibilidad baja	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

Hipotaxis de expansión por realce (complejo clausular en relación con cláusula principal de proceso verbal 100.a)

100.d	*because*	*he*	*wrote*	*his own music.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Complejo clausular de cause	Sujeto	Finito modalizador posibilidad baja	
(ii)		Actor	Proceso material	Meta
(iii)		Tema	Rema	

Ok?

101		*(Is)*	*(it)*	*Ok?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)		Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	
(iii)				Tema	

Intercambio 15

And what about this lady?
Solicitar - Transducción modo visual - describir

102	*and*	*what*	*(can)*	*(you)*	*(say)*	*About this lady?*
(i)			Estructura de Modo		Residuo	
	Parataxis; expansión, extensión		Finito modal posibilidad alta elidido	Sujeto elidido		
(ii)		Locución	Proceso	Emisor	verbal elidido	Circunstancia
(iii)						Tema

Maybe not…

103	*Maybe*	*(you)*	*(do) not*	*(know)*	*(Her).*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Adverbio modal	Sujeto elidido	Finito elidido polaridad negativa	Predicador	
(ii)		Perceptor	Proceso mental		Fenómeno
(iii)		Tema	Rema		

This is Madonna.
Ofrecer -Contenidos - info específica

104	*This*	*Is*	*Madonna.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Do you know her, Madonna?
Solicitar - contenidos unidad temática

105		*Do*	*you*	*know*	*Her, Madonna?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)		Proceso	Perceptor	Mental cognitivo	Fenómeno

(iii)		Tema	Rema

You have ever heard her?
Solicitar - contenidos unidad temática

106		*You*	*Have ever*	*heard*	*Her?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		Perceptor	Proceso mental perceptivo		Fenómeno
(iii)	Tema	Rema			

"*Like a virgin…*" (*student sings)*

107	*(I)*	*(am)*		*Like a virgin.*
(i)	Estructura de Modo			Residuo
	Sujeto	Finito		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo		Atributo
(iii)				Rema

That's it!

108		*That*	*is*	*It.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema		Rema

Beautiful rendition!

109		*(That)*	*(was)*	*Beautiful rendition*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)				Tema

Where is she from?

110	*Where*	*is*	*she*	*from?*
(i)	Residuo	Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	Predicador
(ii)	Circunstancia	Proceso	Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial
(iii)		Tema		Rema

I don't know.

111		*I*	*Don't*	*Know.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito polaridad negativa	Predicador	
(ii)		Perceptor	Proceso mental		
(iii)		Tema	Rema		

She's from the United States, actually.

112		*She*	*is*	*From the United States, actually.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial	Circunstancia
(iii)		Tema	Rema	

She is also from Michigan.

113	*She*	*Is*	*Also*	*From Michigan*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo circunstancial		Circunstancia
(iii)	Tema	Rema		

Apéndice 5.2.3

Tabla 1: Resumen de las realizaciones lexicogramaticales sección 5.2

La *tabla 1* permite apreciar que las elecciones lexicogramaticales requeridas para llevar a cabo la actividad de clase son repetitivas y de una sencillez que no se corresponde con el repertorio de los estudiantes en L2:

Imagen	Int.	Mov.	Cláusula simple	Complejo clausular	Modo oracional
1 – todos los músicos	3	13 a 16	Proceso verbal Relacional posesivo 2 relacionales identificativos 2 materiales	Hipotaxis causalidad (*since*)	2 interrogativas 1 imperativa (*let's)* 2 declarativas
2 - Eminem	4	17 a 28	4 Materiales 3 Mentales 8 relacional identificativos	10 simples 1 parataxis optativa	2 imperativas *let's* 3 interrogativa 4 declarativas
3 - Guchi	5	29 a 34	3 relacionales identificativos 3 mentales	5 simples	2 interrogativas 3 declarativas
4 – J.Bieber	6	35 – 53	Verbal Mental 1 Relacional atributivo 1 Relacional identificativo	5 simples	9 interrogativas 4 declarativas (incompletas) 4 declarativas completas
	7	54 – 57	Verbal elidido Mental 2 relacionales	4 simples	1 interrogativa 3 declarativas
	8	58 – 63	6 Relacionales circunstanciales	6 simples	4 interrogativas 2 declarativas
	9	64 – 69	1 relacional atributivo 2 relacional circunstancial	3 simples	1 interrogativa 2 declarativas
	10	67 - 69	1 mental 2 relacional circunstancial	1 complejo: hipotaxis / proyección 2 simples	1 interrogativa
5 – One Direction	11	70 – 78	Mental 5 Relacionales identificativos Relacional posesivo Relacional atributivo Mental	simples	4 interrogativas declarativas
	12	79 – 82	3 relacionales circunstanciales 1 relacional identificativo	4 simples	1 interrogativa 3 declarativas
6 – Bob Marley	13	83 - 88	3 relacionales circunstanciales 1 relacional identificativo I relacional atributivo 1 mental	6 simples	3 interrogativas
	14	89 - 101	2 Relacionales atributivos 2 Materiales 9 Relacionales identificativos 4 Verbales Relacional posesivo	Cláusula hipotáctica temporal 2 Cláusulas hipotácticas causales - Parataxis adición 2 Hipotaxis locución verbal	2 interrogativas 1 imperativa 10 declarativas
7- Madonna	15	102 - 113	3 relacional circunstancial 4 Mentales Relacional atributivo 2 Relacionales identificativos	simples	2 interrogativas 10 declarativas

Tabla 1 – Resumen de las realizaciones lexicogramaticales del fragmento

Tablas 2 y 3: Resumen funciones pedagógicas – Sección 5.1

Las tablas 2 y 3 muestran el detalle de las funciones pedagógicas y los movimientos que las realizan, para mostrar las funciones más frecuentes, tanto de solicitar como de ofrecer, al igual que la ausencia de funciones *acerca de la L2*:

Uso L1	Uso L2 = 19	Acerca de L2	A través de L2 = 18
	Transducción modo visual: describir = *identificar: 18, 19, 29, 54, 70, 71, 83, 102 *Describir = lo que muestra la imagen: 35 a 38		Contenidos unidad temática = *instrucciones: 13, 14, 17 *Información sobre músicos: - estilo: 24, 25, - nacionalidad: 40, 41, 58 a 61, 64, 67, 79, 86, 110 - identidad: 105, 106
	Solicitar respuesta colaboración: *Reiterar, repetir: PR: 48; PC: 72, 73, 95 *Coconstruir: 49, 91		
	Recordar aprendizajes previos: 90		

Tabla 2 – Funciones pedagógicas de Solicitar

Uso L1	Uso L2 = 2	Acerca de L2	A través de L2 = 5
	Significados nuevos: *PC responde a alumno que pregunta en español cómo decir algo en inglés: 45		Contenidos unidad temática: *información específica (sobre músicos) 23, 100, 105, 112, 113
	Colaboración: reiterar, repetir: 47		

Tabla 3 – Funciones pedagógicas de Ofrecer

Apéndice 5.2.4 – Ensambles multimodales por artista (tablas 1 a 4)

Segundo ensamble

En la *tabla 1* se detallan los significados instanciados por el ensamble de la *figura 1* del rapero estadounidense Eminem, que corresponde a los intercambios 4 y 8, la *figura 2* del cantante de plena uruguayo "el Guchi" (intercambios 5, 6 y 9) y la *figura 3* del cantante canadiense Justin Bieber (intercambios 7 y 10).

Figura 1 - Eminem

Figura 2 – "El Guchi"

Figura 3 – J. Bieber

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical		
IDEACIONALES		REPRESENTACIONALES	Sistema de transitividad		Procesos	
	Proceso: Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado		*19.Who* *29. Who* *54.What*	*Is* *Is* *(can)*	*this guy?* *This person?* *(you say) about this person?*
	Portador	1.Eminem 2. el Guchi 3. Justin Bieber				
	Atributos	1.Mano extendida, campera negra de cuero, cabello muy corto		*20. (he)*	*May be*	*Marshal Mathers.*

		2. Su gorra colocada al revés, sus brazos abiertos, sus brazos tatuados, su remera roja y amarilla 3. Su cabello, sus tatuajes		*30. (he)*	(is)	*Guchi.*
				Procesos		
	Circunstancias	Fondo uniforme		*24. is*	*he*	*a singer?*
				25. or does	*he*	*Rap?*
				40.Would	*You*	*Say he is a singer*
				Or is	*He*	*A rapper?*
					Procesos	
				5. (he)	*Rap.*	
				53. but he	*is*	*A singer.*
				58.Where	*Is*	*He from?*
				64.Where	*Is*	*El Guchi from?*
				67. Where	*is*	*He from?*
INTERPERESONALES		INTERACTIVOS				
	Focalización	Contacto directo				
	Distancia Social	Personal				
	Actitud	Subjetiva: involucramiento, igualdad, orientado a la acción				
	Pathos	Involucramiento personalizante				
		COMPOSICIONALES				
	Valor informacional	central				
	Prominencia	Máxima prominencia				
	Enmarcación	Máxima conexión				

Tabla 1 – Ensamble multimodal (Eminem, el Guchi, J.Bieber)

En ninguno de los tres casos se transducen verbalmente los significados visuales interactivos, que son prominentes en estas tres fotografías. No se integra en la conversación ni este significado construido en el modo visual ni ninguno de los Atributos Posesivos de estos tres músicos, mencionados más arriba.

En el ensamble de la fotografía del Guchi con el diálogo de clase tiene lugar la única transducción solicitada a lo largo de cuatro movimientos sucesivos:

35: And… errrr… What is he doing?
36: How would you describe him?
37: Do you think he's singing?
38: How would you describe the man?

Este aparente intento de transducción se abandona frente al pedido de aclaración de un alumno. El PR decide volver al complejo clausular paratáctico disyuntivo, tipo de interrogación ya usado en relación con Eminem: *Would you say he is a singer... or he is a rapper?* (movimiento 40). La expresión aportada por un alumno en L1, *plenero* (movimiento 41), tampoco es integrada al ensamble. Podría sostenerse que este concepto que ofrece el alumno responde al significado visual de la fotografía del Guchi, pero como esto no se explicita ni se realizan las relaciones

correspondientes -incluso podría decirse que el PR no llega a entender lo que le dice el alumno- es el propio alumno quien retoma la respuesta a la pregunta del PR (40) en el movimiento 53: *But he is a singer*.

Estos aspectos del diálogo parecen sugerir dos elementos relevantes. En primer lugar, que en una clase de esta edad, nivel educativo y manejo de inglés, es un alumno el que realiza un aporte cultural que ninguno de los profesores reconoce. En segundo lugar, se aprecia que un elemento cultural local se pierde sobre todo porque un profesor que no es hablante nativo de la L1 no comprende la conversación, además de no comprender el significado en el contexto local. Por esto se pierde una oportunidad de elaboración por parte del estudiante que el PR no es capaz de provocar, invitar o elicitar. Esto sugiere que el aporte cultural del hablante nativo de la L2 no solo no sucede, sino que intercepta el aporte de significados localmente contextualizados.

Por último, cabe resaltar el uso de la ironía en el diálogo entre PR y alumnos sobre "el Guchi" en tanto evidencia del nivel de inglés de los alumnos, que captan este significado subyacente de forma fluida, tal vez porque en este aspecto hay valoraciones compartidas que no se hacen explícitas.

Tercer ensamble

Este tercer ensamble reúne el modo visual con el verbal oral, ya que no hay escritura presente en la clase. La imagen es la fotografía del grupo inglés de pop *One Direction* (*figura 4*) y la conversación transcurre alrededor de las dos preguntas recurrentes: nombre de la banda y nacionalidad. Un rasgo diferente de este ensamble es que involucra más activamente la participación de la PC en el diálogo de clase, como se analizó más arriba, aunque esto no tiene relación con los significados construidos en el modo visual. A continuación, la *tabla 2* presenta el ensamble de la fotografía de *One Direction* y algunos ejemplos de los movimientos que conforman los intercambios 11 y 12:

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical		
IDEACIONALES		REPRESENTACIONALES	Sistema de transitividad		Procesos	
	Proceso: Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado		*71, 72, 73* *Who*	*Are*	*they?*
	Portador	*One Direction*			Relacional identificativo	
	Atributos Posesivos	Guitarra, micrófono, auriculares, vestimentas de cada uno		*79. Where*	are	*They from?*
					Relacional circunstancial	
	Circunstancias	Fondo uniforme		*80.*	*are*	*(they) from the UK?*
				90.When	*you*	*Have a group of people who make music,*
				How	*do*	*You call them?*
				93. (they)	*(are)*	*(a) band.*
INTERPERSONALES		INTERACTIVOS				
	Focalización	Observa				
	Distancia Social	Social				
	Actitud	Subjetiva: involucramiento; poder observador; orientado al conocimiento				

	Pathos	Involucramiento personalizante				
		COMPOSICIONALES				
	Valor informacional	central				
	Prominencia	Máxima prominencia				
	Enmarcación	Máxima conexión				

Tabla 2 – Ensamble imagen "One Direction" y diálogo de clase

Como muestra la tabla, el diálogo de clase no transduce significados relevantes de la imagen, como por ejemplo los Atributos Posesivos o las inferencias e interpretaciones que se pueden realizar a partir de los mismos. El diálogo no involucra procesos mentales o verbales de los participantes ni incluye de forma significativa la modalidad, sino que solo apunta a recordar el nombre de la banda y su país de origen. En el ensamble, el modo verbal oral reduce los significados visuales y también las oportunidades de desarrollar o incluso usar la lengua de forma más significativa.

Más adelante, luego de haberse referido a la imagen de Bob Marley, el PR vuelve a comentar sobre *One Direction* para enseñar la palabra "*band*" por oposición a "*singer*". Tampoco en este caso se aprecia un ensamble que amplifique significados, pues si bien el término es esencial para poder hablar del grupo musical, los significados verbales orales no se expanden más allá de este sustantivo que, por lo demás, debe ser conocido por los estudiantes.

Cuarto ensamble

La imagen de Bob Marley instancia significados ideacionales similares a los de *One Direction* salvo en sus Atributos Posesivos: la sonrisa y las rastas. Sin embargo, nuevamente el diálogo de clase no transduce estos significados, sino que se limita a las dos preguntas reiteradas: nombre del músico y nacionalidad. Se trata de un nuevo ensamble que restringe los significados visuales, ya limitados por su descontextualización. La *tabla 12* esquematiza este ensamble:

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical		
IDEACIONALES		REPRESENTACIONALES	Sistema de transitividad		Procesos	
	Proceso: Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado		*84. (He)*	*(is)*	*Bob Marley.*
	Portador	*Bob Marley*			Relacional identificativo	
	Atributos Posesivos	Sonrisa, cabello con rastas				
				86.Where	*is*	*He from?*
	Circunstancias	Fondo uniforme			*Relacional circunstancial*	
				88. (He)	*is*	*(from) Jamaica.*
INTERPERESONALES		INTERACTIVOS			*Relacional circunstancial*	
	Focalización	Observa				
	Distancia Social	Personal				
	Actitud	Subjetiva: involucramiento, poder observador; orientado al conocimiento				
	Pathos	Involucramiento personalizante				
		COMPOSICIONALES				
	Valor informacional	Central				
	Prominencia	Máxima prominencia				
	Enmarcación	Máxima conexión				

Tabla 3 – Ensamble imagen de alto contraste Bob Marley y diálogo de clase

Finalmente, luego del intercambio 14 que se focaliza en la palabra *band*, el PR ofrece una explicación usando un complejo clausular de proceso verbal, cuya locución está compuesta por una cláusula paratáctica de expansión por extensión:

Movimiento 100: I would say he was a singer and also he was a song writer (pointing at Bob Marley) because he wrote his own music.

A su vez, la cláusula verbal pertenece a un segundo complejo clausular, pues es la cláusula principal en relación hipotáctica causal de expansión por realce. Los alumnos no tienen ninguna dificultad en comprender estas ideas, lo cual deja en claro una vez más su nivel de inglés y muestra por qué los ensambles no representan oportunidades reales de aprendizaje de la oralidad para los alumnos.

Quinto ensamble

La última imagen es la fotografía de Madonna. La artista no está mirando al espectador (*tabla 13*) y se ofrece a su observación con los detalles deslumbrantes de su peinado y atuendo. El glamour de esta foto es un significado que no se verbaliza y que, por lo tanto, no permite transferir este significado al tipo de música y de espectáculo que realiza la artista estadounidense o cualquier otro tipo de inferencia o de información.

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical		
IDEACIONALES		REPRESENTACIONALES	Sistema de transitividad		Procesos	
	Proceso: Conceptual analítico	Inclusivo, espacialmente estructurado		*104. This*	*is*	*Madonna.*
	Portador	*Madonna*			Relacional identificativo	
	Atributos Posesivos	Sombrero, aros y collares brillantes, lentejuelas en su blusa, maquillaje, cabello recogido		*110.Where*	*is*	*She from?*
					Relacional circunstancial	
	Circunstancias	Fondo uniforme				
				113. She	*is*	*also from Michigan.*
					Relacional circunstancial	
INTERPERESONALES		INTERACTIVOS				
	Focalización	Observa				
	Distancia Social	Personal				
	Actitud	Subjetiva: involucramiento; poder observador, orientado al conocimiento				
	Pathos	Involucramiento personalizante				
		COMPOSICIONALES				
	Valor informacional	Central				
	Prominencia	Máxima prominencia				
	Enmarcación	Máxima conexión				

Tabla 4 – Ensamble fotografía Madonna y diálogo de clase

En la tabla se muestra que los únicos significados ensamblados no son transducciones sino que vuelven sobre los dos ejes del fragmento: nombre y nacionalidad de la artista.

Apéndice 5.3.1

Tabla 1: Síntesis de la estructura del video *The Effects of Advertising*.

Partes	Modo escrito	Publicidad	Fotografías que advierten de realidades dramáticas
1	Advertisements are everywhere…	Secuencia de 7 imágenes que permanecen proyectadas menos de un segundo: 1. Familia tipo mirando televisión 2. Un exhibidor de publicidad en una de parada de ómnibus: afiche de modelo femenina con ropa 3. Una tapa de la revista Time 4. Un letrero de MacDonalds 5. Un afiche gigante en un edificio que no se distingue 6. Una pancarta publicitaria de skinny jeans 7. Un ómnibus rojo pintado con aviso de coca-cola	
	Recognize these?	Secuencia rápida (2'') de publicitarios de: - Bebida energizante - Coca cola - Tapa de revista Cover Girl - Payaso Ronald MacDonald con dos niños en la entrada de una casa con jardín - Perfume Old Spice - Vaso de café Starbucks - Silueta de mujer joven bailando con auriculares y teléfono celular	
2	But what you don't realize…		
	… is the effect the have on you	Publicidad de tequila	Fotografía de chica tirada en un baño
	Ads are designed to have an effect while being laughed at, belittled, and all but ignored".	Publicidad de ropa interior femenina	Fotografía de chica escuálida que se mira en el espejo y es robusta
	They are not selling soap or petrol, but a vision… a way of life"	Publicidad de familia comiendo en McDonald's	Fotografía de dos niños obesos comiendo en McDonald's
	"Advertising… promoted the continued social acceptability of smoking and encouraged the incorrect belief that the majority of the people smoke.	Publicidad de cigarillos con una joven bella fumando	
		Publicidad de McDonald's: el payaso Ronald McDonald cantando y bailando con una guitarra y un grupo de niños bailando con él	
		2 avisos de McDonald's con fotos de hamburguesas	
3	But what are they hiding?	2 pares de fotografías similares: una hamburguesa de publicidad y una foto de una hamburguesa real	
		Una niña y su madre de espaldas con sobrepeso	
	There is no connection or indeed there is often a contradiction between the way of life presented and the product sold.		
	Beer and liquor advertisements make false promise**s** of good times and a carefree lifestyle	5 publicitarios de alcohol	
	But do they show what happens next?		3 fotografías de personas en situaciones extremas intoxicadas con el alcohol
	"the advertisers know that rationality is not important, what is important is the emotional impact"		
	Cigarette advertisements target people with manipulative techniques which omit the truth	3 publicitarios de cigarrillos	
	The tobacco industry will adapt, persevere, and remain a vivid testament to the power of advertising.		
	It's even affected children		Dos niños fumando, una mamá fumando cerca de su bebé, una adolescente fumando.
		Tapa de la revista *Seventeen* y al margen un texto: "Teens establish buying habits that will carry into adulthood… Reach for a girl in her Seventeen years and she may be yours for life"	
	Advertisements have created a society where **children are exposed to sexuality** at a younger age	4 publicitarios con más o menos directas implicancias sexuales	
	Although not directly intended for children, children are affected nonetheless.		Foto de una niña pintándose los labios

			Foto de una niña con vestimenta y en pose de implicancias eróticas
	Advertisements **distort our perception of reality** by featuring unrealistically "perfect" people	3 avisos de mujeres jóvenes, muy delgadas y hermosas	
	"although few people admit to being greatly influenced by ads, surveys and sale figures show that **a well-designed advertising campaign has dramatic effects**	Aviso de Calvin Klein que muestra hombre joven y fuerte	Foto de hombre escuálido Foto de adolescente escuálida sentada en el piso de un baño
	Using the most sophisticated knowledge and techniques, they **create unfulfilled desires** and then they **push us to buy the products that we do not need.**		
	Here is an everyday advertisement But appearances can be deceiving	Se muestra un publicitario de hermosa mujer y luego una serie de 7 fotografías de cómo esa belleza fue producida paso a paso en una mujer real	
	Advertisements can make us unsatisfied with who we are… greedy for what we don't have… and oblivious to the miseries of millions who haven't a fraction of the comforts we take for granted.		
	Advertisements are everywhere…	Serie muy rápida de algunas de las imágenes mostradas	
	Don't let them fool you.		

Tabla 1 – Esquema de la estructura del video

Resumen funciones pedagógicas sección 5.3

Tabla 2: resumen de las funciones pedagógicas de Solicitar en el tramo de clase 5.3:

Uso L1	Uso L2 = 30	Acerca de L2	A través de L2
	Transducción modo visual: *describir 4 = 184, 193, 194 195 *interpretar 17 = 183, 185, 186, 188, 196, 197, 198, 199, 200, 205, 206, 210, 212, 214, 217, 219, 224, 226		
	Verificar comprensión: 1 = 190		
	Reiterar: 5 = 227, 234, 235, 236, 237		
	Opinión 3 = 232, 233, 240		

Tabla 2 – Funciones pedagógicas de Solicitar

Tabla 3: resumen de las funciones pedagógicas de Ofrecer del fragmento 5.3:

Uso L1	Uso L2 = 8	Acerca de L2	A través de L2 = 9
	Evaluación – retroalimentación: 5 = 202, 207, 208, 223, 229		Contenidos unidad temática: información específica 9 = 189, 192, 204, 220, 222, 230, 231, 241, 242, 243
	Colaboración: coconstruir: 3 = 215, 126, 239		

Tabla 3 – Funciones pedagógicas de Ofrecer

Apéndice 5.3.2

Análisis lexicogramatical Caso Jujuy - Parte 3 (Clase 13) - intercambios 21 a 24

182. Let's stop here.

182		*Let's*	*stop*	*here.*
(i)		Estructura de Modo	Residuo	
		Sujeto	Predicador	Complemento
(ii)			Proceso material	Circunstancia lugar
(iii)	Tema		Rema	

Imperativo - sugerencia

183. What's the problem here?

	What	*'s*	*The problem*	*Here?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Complemento	Finito	Sujeto	Complemento	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado	Circunstancia lugar	
(iii)	Tema	Rema			

184. Just tell me what you see and then we'll talk about it.

184.a	*Just*			*Tell*	*Me*	*What you see*
(i)		Estructura de Modo		Residuo		
		(modo imperativo)		Predicador		
(ii)				Proceso verbal	Destinatario	Locución (cláusula mental)
(iii)	Tema				Rema	

Complejo clausular de proceso verbal

Análisis de la locución:

184.b	*what*	*you*	*see*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)	Fenómeno	Perceptor	Proceso mental	
(iii)	Tema		Rema	

Complejo clausular paratáctico por extensión:

184.c	*and*	*we*	*'ll*	*talk*	*About it.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Conjunción adición	Sujeto	Finito modalidad futuro		
(ii)		Emisor	Proceso verbal		Informe (traducción de *Verbiage*)
(iii)	Tema		Rema		

185. There is a question with what?

		There	*is*	*A question*	*With what?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Complemento	
(ii)			Proceso existencial	Existente	Circunstancia instrumento
(iii)	Tema		Rema		

186. What is different? On one side and the other...

186.a		*What*	*is*	*Different?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	atributo	
(iii)	Tema (¿?)		Rema		

186.b	*On one side and on the other*	*(something)*	*(is)*	*(Different).*

(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Circunstancia de lugar	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema			

187. We have talked about that.

		We	*have*	*talked*	*About that.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Emisor	Proceso verbal		informe
(iii)	Tema		Rema		

188. What is different? On one side and the other...

188.a		*What*	*is*	*Different?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

188.b	*On one side and on the other*	*(something)*	*(is)*	*(Different).*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Circunstancia de lugar	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema			

189. This has a very specific name. I think that's what it's called. I'll have to check it.

189.a		*This*	*has*	*A very specific name.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)	Tema		Rema	

189.b.1		*I*	*think*	*That's what it's called.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Proyección: cláusula relacional identificativa con identificador realizado por cláusula nominal de proceso verbal en voz pasiva
(iii)	Tema		Rema	

Complejo clausular de proceso verbal y cláusula nominal.

189.b.2		*That*	*is*	*what it's called.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador (cláusula nominal de proceso verbal en voz pasiva)
(iii)	Tema		Rema	

189.b.3	*What*	*it*	*'s*	*called.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Predicador

(ii)		Perceptor	Proceso mental
(iii)	Tema		Rema

189.c		*I*	*'ll*	*Have to check.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)		Actor	Proceso material		
(iii)	Tema		Rema		

190. Do you know this idea?

		Do	*you*	*Know*	*this idea?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto	Predicador	Complemento
(ii)		Pro-	Perceptor	-ceso mental	Fenómeno
(iii)	Tema			Rema	

191. What's the word, sorry?

		What	*is*	*The word, sorry?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema		Rema		

192. Body dysmorphia.

		(The word)	*(is)*	*Body dysmorphia.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)				Tema

193. I have no idea but we can guess.

193.a		*I*	*have*	*No idea*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Poseedr	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)	Tema		Rema	

But we can guess

193.b	*but*	*we*	*can*	*Guess.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Complejo clausular paratáctico oposición	Sujeto	Finito modalidad posibilidad alta	
(ii)		Perceptor	Proceso mental	
(iii)	Tema		Rema	

Intercambio 22

194. So what's happening here?

		What	*is*	*happening*	*Here?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Actor	Proceso mental		Circunstancia lugar
(iii)	Tema		Rema		

Complejo clausular paratáctico por expansión causal (en relación con el discurso anterior)

195. Which one do you think is the real image?

195.a	*Which one / is the real image*	*Do*	*you*	*Think?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)	Proyección	Pro-	Perceptor	-ceso mental	
(iii)	Tema	Rema			

Which one is the real image?

195.b	*Which one*	*is*	*The real image?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	
(ii)		Proceso relacional identificativo intensivo		
(iii)	Tema	Rema		

196. There are two images here.

		There	*are*	*Two images*	*Here.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)			Proceso existencial	Existente	Circunstancia de lugar
(iii)	Tema			Rema	

197. Which one do you think is real?

197.a	*Which one*	*is*	*Real?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema	Rema	

197.b	*(which one)*	*do*	*you*	*think*	*(is real)*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso -	Perceptor	-Mental	
(iii)	Tema			Rema	

198. Which one do you think is the real image?

198.a	*Which one / is the real image*	*Do*	*you*	*Think?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)	Proyección	Pro-	Perceptor	-ceso mental	
(iii)	Tema	Rema			

Which one is the real image?

198.b	*Which one*	*is*	*The real image?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	
(ii)		Proceso relacional identificativo intensivo		
(iii)	Tema	Rema		

199. This one or this one?

		(Is)	*(the real image)*	*This one or this one?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)		Proceso relacional identificativo	Identificado	Identificador (grupo nominal complejo: relación paratáctica exclusión)	
(iii)				Tema	

(deixis exofórica se ensambla con deixis del cursor en la imagen de las dos chicas proyectada en pantalla de VC)

200. The one in the mirror or the one...

		(is)	*(the real image)*	*the one in the mirror or the one...*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)		Proceso relacional identificativo	Identificado	Identificador (grupo nominal complejo incompleto)
(iii)				Tema

(cláusula incompleta)

201. The left one.

		(The real image)	*(is)*	*The left one.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)				Tema

202. The one on the left is the real one.

		The one on the left	*is*	*The real one.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		Rema	

203. Okay.

		(It)	*(is)*	*Ok.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto elidido	Finito elidido	Predicador	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)				Tema	

204. So, body dysmorphia means that when a person looks at themselves in the mirror, they see something completely opposite of reality.

204.a	*So*	*body dysmorphia*	*means*	*that when a person looks at themselves in the mirror, they see something completely opposite of reality.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador (cláusula nominal: “that clause”)
(iii)	Tema		Rema	

Complejo clausular paratáctico causal por realce; la cláusula relacional identificativa tiene como Identificador una cláusula nominal realizada por complejo clausular hipotáctico temporal.

Cláusula nominal:

204.b	*when a person looks at themselves in the mirror*	*they*	*see*	*something completely opposite of reality.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
	Cláusula hipotáctica temporal por realce	Sujeto	Finito	
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Fenómeno (grupo nominal posmodificado por grupo adjetivo: adverbio + adjetivo posmodificado por frase preposicional)
(iii)	Tema	Rema		

Cláusula hipotáctica temporal por expansión

204.c	*when*	*A person*	*looks*	*At themselves*	*In the mirror*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Complemento	
(ii)		Actor	Proceso material	Meta	Circunstancia lugar
(iii)	Tema		Rema		

205. So this girl, she sees herself and imagines herself to be very very big, when in reality she is very thin.

205.a	*So*	*This girl / she*	*sees*	*herself*	
(i)	Complejo clausular paratáctico causal por realce	Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Fenómeno	
(iii)	Tema		Rema		

205.b	*and*	*(she)*	*imagines*	*herself*	*To be*	*Very big*	*when in reality she is very thin*
(i)		Estructura de Modo					Cláusula hipotáctica temporal por realce
		Sujeto elidido	Finito	Compl.	Predicador	Compl.	
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Fenómeno	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)	Tema				Rema		

And: Complejo clausular paratáctico adición por expansión

Cláusula hipotáctica temporal por realce

205.c	*When*	*in reality*	*she*	*is*	*Very thin.*
(i)			Estructura de Modo		Residuo
	Conjunción de tiempo	Adverbio de modo	Sujeto	Finito	
(ii)			Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema		Rema		

206. There's a distortion in the...

		There	*'s*	*A distortion*	*In the*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)			Proceso existencial	Existente	Circunstancia inconclusa
(iii)	Tema			Rema	

207. That's it.

		That	*'s*	*It.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		Rema	

208. She has a distorted image of herself.

		She	*has*	*A distorted image of herself.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)	Tema		Rema	

Intercambio 23

209. So let me ask you this,

209	*So,*	*(you)*	*let*	*me*	*ask*	*you*	*this:*
(i)			Estructura de Modo		Residuo		
				Agente adicional inductor			
(ii)			Proceso	Emisor	Verbal	Rango?	Locución

(iii)			Tema	Rema

Estructura causativa: grupo verbal causativo complejo que incluye participantes adicionales: let ⟶ask

210. Do you think this girl looks healthy?

210.a		*Do*	*You*	*think*	*This girl looks healthy?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Pro-	Perceptor	-ceso mental	Proyección
(iii)		Tema			Rema

Complejo clausular de proceso mental

Proyección

210.b		*This girl*	*looks*	*Healthy.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)	Tema		Rema	

211. No.

	No.	*(I)*	*(don't)*	*(Think)*	*(so).*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Adverbio negativo	Sujeto elidido	Finito polaridad negativa elidido		
(ii)		Perceptor	Proceso mental		Fenómeno
(iii)	Tema				

212. Okay, so, what do you think is her problem?

221.a		*(It)*	*('s)*	*Okay.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo
(iii)				Tema

221.b	*So, what*	*do*	*you*	*think*	*Is her problem?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)	Fenó-	Proceso -	Perceptor	- mental	-meno
(iii)	Tema			Rema	

Complejo clausular paratáctico de causalidad por realce más proyección de proceso mental.

Proyección:

221.c	*What*	*Is*	*Her problem?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificado	
(iii)	Tema		Rema	

213. Well, she suffers from a serious disease.

	Well…	*she*	*Suffers*	*from a serious disease*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)	Tema		Rema	

214. What is it?

	What	*Is*	*It?*		

(i)		Estructura de Modo			Residuo	
		Finito	Sujeto			
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado			
(iii)	Tema		Rema			

215. You probably know.

		You	*probably*	*Know.*		
(i)		Estructura de Modo			Residuo	
		Sujeto		Finito		
(ii)		Perceptor	Adjunto modal	Proceso mental		
(iii)	Tema			Rema		

216. It's an eating disorder.

		It	*'s*	*an eating disorder.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		Rema	

217. Do you think she has a very specific disorder?

217.a		*Do*	*you*	*think*	*She has a very specific disorder?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso	Perceptor	Mental	Proyección
(iii)	Tema			Rema	

Complejo clausular de proceso mental

217.b		*she*	*has*	*A very specific disorder*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Poseedora	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)	Tema		Rema		

218. Yes.

	Yes.	*(She)*	*(does).*		
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Adverbio afirmativo (positivo?)	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)		Poseedora	Sustituto proceso relacional posesivo.		
(iii)	Tema		Rema		

219. What is it?

	What	*is*	*It?*		
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso relacional identificativo			
(iii)	Tema		Rema		

220. A very technical word is this

		A very technical word	*is*	*This.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)	Tema		Rema	

221. Anorexia.

		(the technical word)	*(is)*	*Anorexia.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)				Tema

222. Anorexia is an eating disorder.

		Anorexia	*is*	*An eating disorder.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		Rema	

223. All right.

		(It)	*(is)*	*All right.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)				Tema

224. For what you can see in the ad, do you think she has a very specific disorder?

Cláusula nominal en grupo preposicional causal (for + noun)

224.a	*For*	*what*	*you*	*can*	*see*	*In the ad*
(i)	Preposición causal		Estructura de Modo		Residuo	
			Sujeto	Finito modalidad posibilidad alta		
(ii)		Fenómeno	Perceptor	Proceso mental		Circunstancia lugar
(iii)		Tema		Rema		

Complejo clausular de proceso mental:
Cláusula principal:

		Do	*you*	*think*	*She has a very specific disorder?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Pro-	Perceptor	-ceso mental	Proyección
(iii)	Tema		Rema		

Cláusula proyectada:

		she	*has*	*A very specific disorder*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)	Tema		Rema	

225. Yes!

	Yes!	*(she)*	*(does).*		
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Adverbio polaridad positiva	Sujeto	Finito		
(ii)		Poseedor	Proceso relacional posesivo (sustitución)		

(iii)	Tema	Rema

226. What is it?

	What	*is*	*It?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema		Rema	

227. You said it.

		You	*said*	*It.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Emisor	Proceso verbal	Informe	
(iii)	Tema		Rema		

228. Anorexia.

		(I)	*(said)*	*Anorexia.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Emisor	Proceso verbal	Informe
(iii)				Tema

229. Good.

		(It)	*(is)*	*Good.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)				Tema

230. So, at least in the United States -I don't know in Uruguay- there is an idea that this kind of ads promotes this kind of disease.

230.a	*So,*	*at least in the US*	*there*	*is*	*an idea that this kind of ads promotes this kind of disease.*	
(i)	Conjunción causal	Circunstancia de tiempo	Estructura de Modo		Complemento	
			Sujeto	Finito	Grupo nominal con cláusula de relativo incrustada en posmodificación	
(ii)				Proceso existencial	Existente	
(iii)		Tema		Rema		

Complejo clausular paratáctico causal por realce

Grupo nominal con con cláusula de relativo incrustada en posmodificación

	An idea that	*This kind of ads*	*promotes*	*This kind of disease.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Actor	Proceso material	Meta
(iii)	Tema		Rema	

Claúsula interruptora

230.b		*I*	*Don't*	*know*	*In Uruguay*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito polaridad negativa		
(ii)		Perceptor	Proceso mental		Circunstancia lugar
(iii)	Tema		Rema		

Intercambio 24

231. The idea is that this kind of advertising promotes this kind of behaviour.

		The idea	*is*	*That this kind of advertising promotes this kind of behaviour.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema		Rema		

Cláusula nominal (comenzada por "that") como Identificador

		This kind of advertising	*promotes*	*This kind of behaviour.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Actor	Proceso material	Meta
(iii)	Tema		Rema	

232. Do you accept that or do you reject that?

		Do	*you*	*accept*	*that?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso -	Perceptor	-mental	Fenómeno
(iii)	Tema		Rema		

Complejo clausular paratáctico disyuntivo por extensión

	or	*do*	*you*	*reject*	*that?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso -	Perceptor	-mental	Fenómeno
(iii)	Tema		Rema		

233. Do you agree or disagree?

		do	*You*	*agree*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso -	Perceptor	-mental	
(iii)	Tema		Rema		

Complejo clausular paratáctico disyuntivo por extensión

	or	*(do)*	*(You)*	*Disagree?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso -	Perceptor	-mental	
(iii)	Tema		Rema		

234. What do you think?

	What	*do*	*you*	*Think?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)	Fenómeno	Proceso -	Perceptor	-mental	
(iii)	Tema		Rema		

235. Does advertising promote eating disorders, yes or no?

235.a		*Does*	*advertising*	*promote*	*Eating disorders?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso-	Actor	-material	Meta

(iii)	Tema	Rema

Yes or no?

235.b	*Yes.*	*(it)*	*(does).*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Actor	Sustitución proceso material (*promote*)	
(iii)	Tema		Rema	

Cláusula compleja: parataxis disyuntiva por extensión

235.c	*Or No.*	*(It)*	*(doesn't).*	
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto elidido	Finito elidido polaridad negativa	
(ii)		Actor	Sustitución proceso material (*promote*)	
(iii)	Tema		Rema	

236. Is advertising responsible for eating disorders?

		is	*advertising*	*responsible for eating disorders?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	
(ii)		Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo (posmodificado con cláusula no finita – propósito)
(iii)	Tema			Rema

237. Yes or no?

237.a	*Yes.*	*(it)*	*(does).*	
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Actor	Sustitución proceso material (*promote*)	
(iii)	Tema			

Cláusula compleja: parataxis disyuntiva por extensión

237.b	*Or No.*	*(It)*	*(doesn't).*	
(i)		Estructura de Modo		
		Sujeto elidido	Finito elidido polaridad negativa	
(ii)		Actor	Sustitución proceso material (*promote*)	
(iii)	Tema			

238. In some aspects, I really think …

	In some aspects,	*I*	*Really*	*think*	*(it does).*
(i)		Estructura de Modo			Residuo elidido
	Adjunto modo	Sujeto	Adjunto modo	Finito	
(ii)		Perceptor	Proceso mental		Proyección elidida
(iii)	Tema		Rema		

Complejo clausular de proceso mental. Cláusula inconclusa o elíptica.

239. You think so.

		You	*think*	*So.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Fenómeno	
(iii)	Tema		Rema		

240. And the rest?

	And (what)	*(do)*	*The rest*	*(think)?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)	Fenómeno elidido	Proceso-	Perceptor	Mental elidido	
(iii)	Tema				

Cláusula compleja: parataxis de adición por extensión

241. Well, I think it is just what you said: half and half.

	Well,	*I*	*think*	*It is just what you said: half and half.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Proyección
(iii)	Tema		Rema	

Complejo clausular de proceso mental

Cláusula proyectada:

		It	*is*	*just*	*What you said: half and half.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito	Adjunto modo	Identificador
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo		Cláusula nominal de proceso verbal
(iii)	Tema		Rema		

242. I think, as you said, don't let the ad fool you.

242. a		*I*	*Think,*	*As you said,*	*don't let the ad fool you.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Percepctor	Proceso mental	Cláusula interruptora	Proyección (o Locución)
(iii)	Tema		Rema		

Complejo clausular de proceso mental y verbal

Cláusula interruptora

242. b	*as*	*you*	*said*		
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
	Conjunción tiempo	Sujeto	Finito		
(ii)		Emisor	Proceso verbal		
(iii)	Tema		Rema		

Cláusula proyectada

242.c			*Don't*	*let*	*The ad*	*fool*	*You.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo			
		Sujeto	Finito polaridad negativa				
(ii)		(modo imperativo)	Pro-	-ceso	Actor	material	Meta
(iii)	Tema					Rema	

243. So I think -now, this is my opinion- that the consumer has to be educated to know what is real and what is not.

243. a	*So,*	*I*	*think*	*that the consumer has to be educated*	*to know what is real and what is not.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Perceptor	Proceso mental	Fenómeno	Complejo clausular: cláusula no finita (infinitivo): propósito
(iii)	Tema		Rema		

Complejo clausular de proceso mental con cláusula interruptora y cláusula proyectada más cláusula no finita que indica el propósito. Esta a su vez es una cláusula mental proyectada en una paratáctica por expansión.

the consumer has to be educated

243.b		*The consumer*	*Has to*	*be*	*Educated*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito – frase modal de obligación alta		
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo		Atributo
(iii)		Tema	Rema		

Cláusula proyectada

to know what is real and what is not.

243.c			*To know*	*What is real and what is not*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)			Proceso mental	Proyección	
(iii)	Tema		Rema		

Cláusula de infinitivo -propósito- de proceso mental: dos cláusulas en relación de parataxis por expansión (adición)

Cláusula 1:

243.d		*what*	*Is*	*real*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

Cláusula 2:

243.e	*and*	*What*	*is*	*Not.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

Now, this is my opinion. (cláusula interruptora)

243.f	*Now,*	*this*	*is*	*My opinion.*
(i)	Adjunto modal	Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		Rema	

244. All right, people?

		(Is)	*(it)*	*All right,*	*People?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)		Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	Vocativo (¿)
(iii)				Tema	

(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

Apéndice 5.3.3

Análisis lexicogramatical del texto escrito en el aviso publicitario de lencería - Clase Jujuy 3

1.		*(This)*	*(is)*	*new.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributo	
(iii)	Tema				

2.		*I*	*love*	*my body.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Perceptor	Proceso mental emotivo	Fenómeno
(iii)	Tema		Rema	

3.		*(You)*	*Meet*	*Our newest bodies.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido – modo imperativo	Finito	
(ii)		(Actor elidido)	Proceso material	Meta
(iii)	Tema			Rema

4.		*(These)*	*(are)*	*Bodies by Victoria Racerback.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo intensivo	Identificador
(iii)	Tema			

5.		*(These bras)*	*(are)*	*Multi-way and push-up.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Portador	Proceso relacional atributivo intensivo	Atributos
(iii)	Tema			

6.		*(You)*	*shop*	*Now.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido – modo imperativo	Finito	
(ii)		Actor elidido	Proceso material	Circunstancia de tiempo
(iii)	Tema			Rema

7.		*(You)*	*Enjoy*	*The bras.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido – modo imperativo	Finito	
(ii)		Perceptor elidido	Proceso mental emotivo	Fenómeno
(iii)	Tema			Rema

8.	*Now*	*(these bras)*	*(come)*	*With memory fit.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Circunstancia de tiempo	Portador elidido	Proceso relacional circunstancial	Circunstancia de modo
(iii)	Tema			

Apéndice 5.3.4

Análisis del modo verbal escrito presente durante el fragmento – Sección 5.3

1. Pizarra PR (simultáneo con movimiento 189: This has a very specific name.)

		(The specific name)	*(is)*	*Body dismorphia.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		Rema	

2. Pizarra de clase: PC (simultáneo con movimiento 206: There's a distortion in the …)

		(There)	*(is)*	*(a) distortion*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)			Proceso existencial	Existente
(iii)	Tema		Rema	

3. Pizarra PR (simultáneo con movimiento 220: A very technical word is this.)

		(a very technical word)	*(is)*	*Anorexia.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	
(ii)		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		Rema	

4. Pizarra de clase: PC (simultáneo con movimiento 235: Does advertising promote eating disorders, yes or no?)

		Advertising	*promotes*	*Eating disorders.*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Sujeto	Finito	Complemento
(ii)		Actor	Proceso material	Meta
(iii)	Tema		Rema	

(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					

(iii)	Tema	Rema

(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

Apéndice 6.1 – Caso Córdoba

Tabla 1: estructura de la unidad curricular

La *Tabla 1* da cuenta de la estructura de la unidad curricular a través de las clases. Las filas destacadas en color corresponden a las clases de donde tomo los fragmentos para el análisis. Si bien no pude tener acceso a la evaluación final de la unidad, la misma consistió en una tarea domiciliaria. Los alumnos debían hacer una maqueta de su dormitorio y describirlo por escrito. Por razones de tiempo y organización, no pude tener acceso a ningún ejemplar de los trabajos entregados.

Clase 1	PR y PC	Parte de la casa y actividades que se realizan en cada una	Imágenes y texto escrito
	Solo PC	Lugares, mobiliario y utensilios domésticos	Sopa de letras. Sin imágenes.
Clase 2	Solo PC	Evaluación escrita de cierre de la unidad anterior.	
Clase 3	PR y PC	Lugares en una ciudad	Sin imágenes primero y luego con imágenes
	Solo PC	Habitaciones en una casa. Mi habitación favorita.	Sin imágenes.
Clase 4	Solo PC	Trabajo sobre lugares en la ciudad y actividades en cada uno. Trabajo sobre el verbo “be” en Presente Simple: singular y plural; afirmativo y negativo. “there is/ are” en descripción de un dormitorio	Sin proyección de imágenes. Fotocopias para cada alumno con imágenes y texto escrito. Fotocopia: dibujo de un dormitorio. Completar cláusulas uniendo grupos lexicogramaticales.
Clase 5	Con PR y PC	Mi ciudad y actividades que se pueden realizar en los distintos lugares.	Imágenes y texto escrito
		Repaso del mobiliario del dormitorio.	
Clase 6	Solo PC	Se continúa trabajo sobre mobiliario del dormitorio.	

		Descripción del living-room y actividades a desarrollar. Presente continuo: afirmación y negación; respuestas breves.	
Clase 7	PR y PC	Mi ciudad: diferentes ciudades del Uruguay y del mundo. Lugares en la ciudad. La ciudad de Liverpool. Lugares y actividades. Comparación con ciudad en Uruguay.	Imágenes y texto escrito.
	Solo PC	Preposiciones de lugar.	Fotocopia con dormitorio para completar oraciones según la imagen.
Clase 8	Solo PC	Preposiciones de lugar. Alumnos juegan un juego de memoria completando oraciones. Se indica la tarea de evaluación para el fin de unidad: dibujar su dormitorio completo y etiquetar los objetos que hay en él.	Presentación power point.
		Semana de receso de primavera.	
Clase 9	Solo PC	El baño y su mobiliario y objetos. Los alumnos acuerdan o no con cláusulas que identifican mobiliario y objetos. Revisión: lugares en la ciudad y actividades que se pueden hacer en ellos.	Fotocopia con dibujo de una sala de baño.
Clase 10	PR y PC	Dar indicaciones / orientaciones en una ciudad a partir de un mapa.	Imágenes y texto escrito. Actividad de comprensión auditiva
Clase 11	Solo PC	Orientaciones en la cuidad a partir de un mapa.	Fotocopia para trabajo en grupo.
Clase 12	Solo PC	Tareas domésticas.	Imágenes y texto escrito.

Tabla 1- Estructura de la unidad temática en el caso Córdoba

Apéndice 6.1.1

Caso Córdoba – Parte 1 (Clase 1) – Análisis lexicogramatical intercambios 2 a 5

Intercambio 4

Next we have the bedroom. - **Ofrecer** - Transducción - nombrar

33 *Next*	*we*	*have*	*The bedroom.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)	Tema	Rema		

Can we repeat bedroom? - **Solicitar** L2 - practicar / ejercitar

34	*Can*	*we*	*repeat*	*bedroom?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito modalidad alta	Sujeto	Predicador	
(ii)	Proceso	Emisor	Verbal	Locución
(iii)	Tema		Rema	

Bedroom
Núcleo del grupo nominal conformado solo por este sustantivo.

Bedroom - **PC Repite solución**
Núcleo del grupo nominal conformado solo por este sustantivo.

Great.

37	*(It)*	*(was)*	*Great.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

What is he doing in his bedroom? - **Solicitar** - transducción - describir

38	*What*	*is*	*he*	*doing*	*In his bedroom?*
(i)		Estructura de Modo			
		Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)	Meta	Proceso	Actor	Material	Circunstancia Lugar
(iii)			Tema	Rema	

What is he doing? - Solicitar - transducción - describir - **PC repite PR**

39	*What*	*is*	*he*	*Doing?*	
(i)		Estructura de Modo			
		Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)	Meta	Proceso	Actor	Material	
(iii)			Tema	Rema	

He is… - Ofrecer SOLUCIÓN como coconstrucción-

40	*He*	*is*		
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	¿?	¿Proceso relacional?		
(iii)	Tema			

Juan, he is... - Repetir Ofrecimiento SOLUCIÓN -

41	Juan,	*he*	*is*		
(i)		Estructura de Modo			
		Sujeto	Finito		
(ii)		¿?	¿Proceso relacional?		
(iii)		Tema			

He is reading

42	*He*	*is*	*Reading.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso	Material	
(iii)	Tema	Rema		

He is reading a … - Repetir SOLUCIÓN - como coconstrucción

43	*He*	*is*	*Reading.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso	Material	
(iii)	Tema	Rema		

He is reading a book

44	*He*	*is*	*Reading*	*A book.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso	Material	Meta
(iii)	Tema	Rema		

a book. - Ofrecer SOLUCIÓN como coconstrucción-

45				

(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Participante?	Proceso?		
(iii)				

Very good.

46	*(It)*	*(is)*	*Very good.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

Right.

47.a	*(It)*	*(is)*	*right.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

He is reading a book in his bedroom. - **Ofrecer** -transducción - describir

47.b	*He*	*is*	*reading*	*A book*	*In his bedroom.*
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto	Fiinito			
(ii)	Actor	Proceso	Material	Meta	Circunstancia lugar
(iii)	Tema				

Intercambio 5

Next, we have the living room. - ofrecer - Transducción - nombrar

48 Next	*we*	*have*	*The living room.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)	Tema	Rema		

Repeat living room. - Solicitar L2 - practicar / ejercitar

49		*Repeat*	*Living room.*	
(i)	Estructura de Modo			
		Finito (modo imperativo)		
(ii)		Proceso verbal	Locución	
(iii)		Tema	Rema	

Living room

Núcleo del grupo nominal conformado solo por este sustantivo.

And what are they doing in the living room? - Solicitar - transducción - describir

51 And what	*are*	*they*	*doing*	*In the living room*	
(i)	Estructura de Modo				
Cláusula paratáctica de expansión / extensión	Finito	Sujeto			
(ii)	Proceso	Actor	Material	Circunstancia	
(iii)		Tema	Rema		

What are they doing? - Solicitar - transducción - describir

52 What	*are*	*they*	*Doing?*		
(i)	Estructura de Modo				
	Finito	Sujeto			
(ii) Meta	Proceso	Actor	Material		
(iii)		Tema	Rema		

They are …

53	*They*	*are*	…	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Participante	¿Proceso?		
(iii)	Tema			

Raise your hand please. - Registro regulativo

No corresponde analizar pues se trata del registro regulativo

Ehh..ok, José? - Registro regulativo

No corresponde analizar pues se trata del registro regulativo

They are watching TV

56	*They*	*are*	*watching*	*TV.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Perceptor	Proceso	mental	Fenómeno
(iii)	Tema	Rema		

Right.

57	*(It)*	*(is)*	*right.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

They are watching TV in the living room. - Ofrecer -transducción - describir

58	*They*	*are*	*watching*	*TV*	*In the living room.*
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto	Finito			
(ii)	Perceptor	Proceso	Mental	Fenómeno	Circunstancia Lugar
(iii)	Tema	Rema			

Excellent.

59	*(It)*	*(is)*	*Excellent.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

Intercambio 6

Next, we have the dining room - ofrecer - Transducción - nombrar

60 *Next*	*we*	*have*	*The dining room.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)	Tema	Rema	

Dining room

Núcleo del grupo nominal conformado solo por este sustantivo.

Can you repeat dining room? - Solicitar L2 - practicar / ejercitar

62	*Can*	*you*	*repeat*	*Dining room?*
(i)	Estructura de Modo			

	Finito modalidad probabilidad alta	Sujeto		
(ii)	Proceso	Emisor	verbal	Locución
(iii)	Tema		Rema	

Again, dining room. - Solicitar L2 - practicar / ejercitar

63 Again,	*(Can)*	*(you)*	*(repeat)*	*Dining room?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito modalidad probabilidad alta elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso	Emisor elidido	Verbal elidido	Locución
(iii)				Tema

Dining room

Núcleo del grupo nominal conformado solo por este sustantivo.

What are they doing in the dining room? - Solicitar - transducción - describir

65 What	*are*	*they*	*doing*	*In the dining room?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii) Meta	Proceso	Actor	Material	Circunstancia Lugar
(iii)	Tema		Rema	

What are they doing? - Solicitar - transducción - describir - **PC repite PR**

66 What	*are*	*they*	*Doing?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii) Meta	Proceso	Actor	Material	
(iii)	Tema		Rema	

Ay cómo era que se decía… algo con *have*… no sé qué era

67.a	Cómo	*era*	*Que se decía?*	
(i)	Estructura de Modo			
	¿?	elidido		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)			Tema	

algo con *have*…

67.b		*(es)*	*algo*	*Con have*
(i)	Estructura de Modo			
		Finito elidido		
(ii)		Proceso relacional identificativo	Identificador	Circunstancia Modo (¿)
(iii)			Tema	

no sé qué era

67.c		*No sé*	*Qué era*	
(i)	Estructura de Modo			
		Sujeto elidido		
(ii)	Perceptor (yo)	Proceso mental	Proyección	
(iii)		Tema		

Yes very good.

68 Yes.	*(it)*	*(is)*	*Very good.*
(i)	Estructura de Modo		
Adverbio afirmativo	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

69: Era… pará.. They are… dining room.

Era…

69.a		*Era*		
(i)	Estructura de Modo			
		Finito		
(ii)		Proceso		
(iii)		Tema		

pará..

69.b		*pará*		
(i)	Estructura de Modo			
		Finito		
(ii)		Proceso material		
(iii)		Tema		

They are… dining room.

69.c	*They*	*are*	*… dining room.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	¿Portador?	¿Proceso relacional circunstancial?	¿circunstancia?	
(iii)	Tema			

70: *No; the verb: you need the verb have.* - Ofrecer metalenguaje

70.a No.	*(You)*	*(need)*	*the verb*	
(i)	Estructura de Modo			
Adverbio negación	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Fenómeno	
(iii)	Tema	Rema		

70.b	*You*	*need*	*The verb have.*	
(i)	Estructura de Modo			
Adverbio negación	Sujeto	Finito		
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Fenómeno	
(iii)	Tema	Rema		

They are… - Ofrecer coconstruir

71	*They*	*are*	*…*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	finito		
(ii)	Actor	Proceso	material	
(iii)	Tema	Rema		

They are a dinner?

72	*They*	*are*	*A dinner?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

They are… having… - Ofrecer coconstruir

73	*They*	*are*	*having*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	finito		
(ii)	Actor	Proceso	material	
(iii)	Tema	Rema		

Having

74	*(they)*	*(are)*	*Having…*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	finito		

(ii)	Actor	Proceso	Material	
(iii)	Tema	Rema		

Having…

75	*(they)*	*(are)*	*Having…*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Actor elidido	(Proceso)	Material	
(iii)			Tema	

a dinner

76	*(they)*	*(are)*	*(Having)*	*A dinner.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Actor elidido	Proceso	Material	Rango[120]
(iii)				Tema

having dinner

77	*(they)*	*(are)*	*Having*	*dinner.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Actor elidido	Proceso	Material	Rango
(iii)			Tema	

Lunch

78	*(they)*	*(are)*	*(Having)*	*Lunch.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido	Predicador elidido	
(ii)	Actor elidido	Proceso	Material	Rango
(iii)			Tema	

79: *All right: they are having dinner in the dining room.*

All right.

79.a	*(It)*	*(is)*	*All right.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

They are having dinner in the dining room. - Ofrecer -transducción – describir

79.b	*They*	*are*	*having*	*dinner*	*In the dining room.*
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto	Finito			
(ii)	Poseedor	Proceso material		Rango	Circunstancia Lugar
(iii)	Tema	Rema			

Or… more generally..? - Solicitar reiterar parafrasear

80 Or (if)	*(you)*	*(say)*	*(it)*	*More generally*
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula paratáctica (disyuntiva) hipotaxis condicional elidida	Sujeto elidido	Finito elidido	Complemento	
(ii)	Emisor	Proceso verbal	Locución	Circunstancia Tiempo
(iii)				Tema

[120] Eggins, 2004: 219

Or..? - Solicitar - reiterar - PC repite PR

81 Or… (how)	*(can)*	*(you)*	*(say)*	*(it)?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido – modalidad posibilidad alta	Sujeto elidido	Predicador elidido	Complemento elidido
(ii)	Proceso	Emisor	verbal	Locución
(iii) Tema				

Comer

82	*(you)*	*(say)*	*Comer.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Emisor	Proceso verbal	Locución	
(iii)			Tema	

Yes.

83 Yes.	*(you)*	*(do).*	
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Emisor	Proceso verbal -sustitución	
(iii) Tema			

In English… how do you say "comer"? - Solicitar - expandir - traducir

84 In English,	how	*do*	*you*	*say*	*"comer"?*
(i)		Estructura de Modo			
Circunstancia Medio		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso	Emisor	verbal	Locución
(iii Tema	Rema				

Eating

85	*(You)*	*(say)*	*Eating.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Emisor	Proceso verbal	Locución	
(iii)			Tema	

Eating.

86.a	*(You)*	*(say)*	*Eating.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Emisor	Proceso verbal	Locución	
(iii)			Tema	

Very good.

86.b	*(it)*	*(is)*	*Very good.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

They are eating in the dining room. - Ofrecer -transducción - describir

87	*They*	*are*	*eating*	*In the dining room.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)		Proceso	material	Circunstancia lugar
(iii)	Tema	Rema		

(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso relacional atributivo	Portador	Atributo	
(iii)			Tema	

Apéndice 6.1.2 : Caso Córdoba -

Relación Fases, Movimientos, Participantes, Actores

Relación Fases, Movimientos, Participantes, Actores

Intercambio 4				
Movimientos	Fase de la actividad de aprendizaje	Cantidad de movimientos	Participante	Roles de Actores
33	Preparación	1	PR	
34	Foco	1	PR	A2
35	Solución	1	Als	A1
36 -37	Evaluación	2	PC + PR	
38 - 41	Foco	4	PR = 1 PC = 3	
42	Solución	1	Als	
43	Foco	1	PC	
44	Solución	1	Al	
45 - 46	Evaluación	2	PC = 1 PR = 1	
47	Elaboración	1	PR	

Intercambio 5				
Movimientos	Fase de la actividad de aprendizaje	Cantidad de movimientos	Participante	Roles de Actores
48	Preparación	1	PR	
49	Foco	1	PR	A2
50	Solución	1	Al	A1

51 -52	Foco	2	PR + PC	
53	Solución	1	Al	
54 - 55	Foco	2	PC	A2
56	Solución	1	Al	
57	Evaluación	1	PR	
58	Elaboración	1	PR	
59	Evaluación	1	PR	

Intercambio 6				
Movimientos	Fase de la actividad de aprendizaje	Cantidad de movimientos	Participante	Roles
60	Preparación	1	PR	
61	Solución	1	Al	
62 - 63	Foco	2	PC + PR	A2
64	Solución	1	Al	
65 - 66	Foco	2	PR + PC	A2
69	Solución	1	Al	A1
70	Foco	1	PC	
72	Solución	1	Al	
73	Foco	1	PC	
74	Solución	1	Al	
75	Foco	1	PC	
76	Solución	1	Al	
77	Evaluación	1	PC	
78	Solución	1	Al	
79	Elaboración	1	PC	
80 - 81	Foco	2	PR + PC	
82	Solución	1	Al	
83	Evaluación	1	PC	
84	Foco	1	PC	
85	Solución	1	Al	
86	Evaluación	1	PC	
87	Elaboración	1	PR	

Apéndice 6.1.3

Ensambles multimodales segundas fotografías: tablas 6.13 (la sala, intercambio 5) y 6.14 (el comedor, intercambio 6)

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical					Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical				
IDEACIONALES	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad										
	Proceso: narrativo	Reacción transaccional (percepción visual)		***51. What***	***are***	***they***	***doing***	***in the living room?***	***What***	***are***	***they***	***doing***	***in the living room?***
				Meta	Proceso	Actor	Material	Circunstancia lugar					
	Interactuantes	Reactor: la familia; Fenómeno: la televisión											
	Circunstancias	el mobiliario, las lámparas, los almohadones		***58. They***	***Are watching***	***TV***	***In the living room.***		***They***	***Are watching***		***TV***	***In the living room.***
				Actor	Proceso material	Meta	Circunstancia lugar		*Actor*	Proceso material		Meta	Circunstancia lugar
(INTERACTIVOS)	(INTERACTIVOS)												
	Focalización	observa	Sistemas de modo y modalidad	***51. What***	***are***	***they***	***doing***	***in the living room?***	***What***	***are***	***they***	***doing***	***in the living room?***
					Finito	Sujeto	Predicador			Finito	Sujeto	Predicador	
	Distancia social	Social											
				58. They	***Are***	***watching***	***TV***	***In the living room***	***They***	***Are***	***watching***	***TV***	***In the living room***
	Actitud	Subjetiva - igualdad		Sujeto	Finito	Predicador			Sujeto	Finito	Predicador		
	Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)											
TEXTUALES	COMPOSICIÓN												
	Valor informacional	Centro	Sistema de tema	***51. What are they***			***Doing in the living room?***		***What are they***			***doing in the living room?***	
				Tema			Rema		Tema			Rema	
	Prominencia	Máxima prominencia		***58. They***	***Are watching TV in the living room.***				***They***	***Are watching TV in the living room.***			
				Tema	Rema				Tema	Rema			
	Enmarcación	Máxima conexión											

Tabla 6.13 – Ensamble multimodal según asignación (commitment) *– Intercambio 5, segunda fotografía*

	Significado visual potencial	Significado visual instanciado		Significados verbales orales instanciados – estrato lexicogramatical					Significados verbales **escritos** instanciados – estrato lexicogramatical				
IDEACIONALES	(REPRESENTACIONAL)		Sistema de transitividad										
	Proceso: narrativo	Acción unidireccional transaccional		***65. What***	***are***	***they***	***doing***	***in the dining room?***	***What***	***are***	***they***	***doing***	***in the dining room?***
				Meta	Proceso	Actor	Material	Circunstancia lugar					
	Interactuantes	Actores: integrantes de la familia Metas: platos de comida, cubiertos, ensaladera											
	Circunstancias	La mesa, las sillas, la ventana		***87. They***	***Are eating***		***In the dining room.***		***They***	***Are eating***		***In the dining room.***	
				Actor	Proceso material		Circunstancia lugar		*Actor*	Proceso material		Circunstancia lugar	
(INTERACTIVOS)	(INTERACTIVOS)												
	Focalización	observa		***65. What***	***are***	***they***	***doing***	***in the dining room?***	***What***	***is***	***He***	***doing***	***In his bedroom?***
					Finito	Sujeto	Predicador			Finito	Sujeto	Predicador	

	Distancia social	Social													
				87. They	***are***	***Eating***	***In the dining room.***		***They***	***are***	***Eating***	***In the dining room.***		
	Actitud	Subjetiva - igualdad		Sujeto	Finito	Predicador			Sujeto	Finito	Predicador			
	Pathos	Involucramiento personalizante (estilo naturalista)												
TEXTUALES	COMPOSICIÓN		Sistema de tema											
	Valor informacional	Centro		***65. What***	***are***	***they***	***doing***	***in the dining room?***	***What are they***			***Doing the dining room?***		
				Tema			Rema		Tema			Rema		
	Prominencia	Máxima prominencia		***87. They***	***Are eating in the dining room.***				***They***	***Are eating in the dining room.***				
				Tema	Rema				Tema	Rema				
	Enmarcación	Máxima conexión												

Tabla 6.14 – Ensamble multimodal según asignación (commitment) *– Intercambio 6, segunda fotografía*

Apéndice 6.2.1

Caso Córdoba – Parte 2 (Clase 12) – Análisis lexicogramatical intercambios

So, the first one is "water the flowers" or "water the plants".

62 *So,*	*The first one*	*is*	*"water the flowers" or "water the plants".*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
Continuativo	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

El Identificador es realizado por dos cláusulas no finitas; se trata de un grupo nominal complejo de conjunción disyuntiva. Se analizan las cláusulas no finitas:

"water the flowers"

62.a		*water*	*The flowers.*
(i)		Forma no finita del verbo	Complemento
(ii)		Proceso material	Meta
(iii)		Tema	Rema

"water the plants".

62.b		*water*	*The plants.*
(i)		Forma no finita del verbo	Complemento
(ii)		Proceso material	Meta
(iii)		Tema	Rema

Do you water the plants at home?

63	*Do*	*you*	*water*	*the plants*	*at home?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo		
	Finito	Sujeto			
(ii)	Proceso	Actor	material	Meta	Circunstancia lugar
(iii)	Tema		Rema		

Do you, Camila?

64	*Do*	*you*	*(water the plants),*	*Camila?*

(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)		Actor	Proceso material y Meta elididos	Actor
(iii)	Tema		Rema	

Camila waters the plants.

65	*Camila*	*waters*	*The plants.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso material	Meta	
(iii)	Tema	Rema		

You do?

66	*You*	*Do?*	*(Water the plants)*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)		Proceso material elidido		
(iii)	Tema	Rema		

¿Cómo se dice "no"?

67 *¿Cómo*		*Se dice*	*"no"?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Revisar el análisis lexicogramatical del español; en este caso, la pasiva con "se"

The idea is that you say the complete sentence.

68	*The idea*	*is*	*that you say the complete sentence.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Se trata de una cláusula simple en términos gramaticales, pero se encuentra un participante complejo, pues el Identificador es realizado por una cláusula nominal de proceso verbal, analizada a continuación:

That	*you*	*say*	*The complete sentence.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Emisor	Proceso verbal	Locución
(iii)	Tema	Rema	

I water the plants.

69	*I*	*water*	*The plants.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Actor	Proceso material	Meta
(iii)	Tema	Rema	

I water the flowers.

70	*I*	*water*	*The flowers.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Actor	Proceso material	Meta
(iii)	Tema	Rema	

Ok.

71	*(It)*	*(is)*	*Ok.*

(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)		Proceso relacional atributivo elidido	Atributo	
(iii)			Tema	

Intercambio 11

Next is "clean the toilet."

81	*Next*	*is*	*"Clean the toilet."*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

Cláusula declarativa simple con Identificador realizado por una cláusula no finita.

The toilet specifically is this object that we have in the bathroom.

82	*The toilet*	*specifically*	*is*	*This object that we have in the bathroom.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Adverbio de modo	Finito	Residuo
(ii)	Identificado		Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema		Rema	

El Identificador es realizado por un grupo nominal cuyo núcleo está posmodificado por una cláusula de relativo, analizada a continuación:

	we	*Have*	*This object*	*In the bathroom.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	Circunstancia lugar
(iii)	Tema	Rema		

So, do you clean the toilet?

83	*Do*	*you*	*clean*	*The toilet?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Proceso	Actor	Material	Meta
(iii)	Tema	Rema		

No.

84 *No.*	*(I)*	*(don't)*	*(clean)*	*(The toilet).*
(i)	Estructura de Modo			
Adverbio negativo	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Actor	Proceso material elidido		Meta elidida
(iii) Tema				

"No, I don't. "

85 *No.*	*I*	*don't.*	*(clean)*	*(The toilet).*
(i)	Estructura de Modo			
Adverbio negativo	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso material elidido		Meta elidida
(iii) Tema				

"I don't clean the toilet."

86	*I*	*don't.*	*clean*	*the toilet.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso material		Meta

(iii)	Tema	Rema	

The complete sentence is: "I don't" -it' is the negative form- clean the toilet."

87	*The complete sentence*	*is*	*"I don't" -it' is the negative form- clean the toilet."*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

El Identificador es realizado por una cláusula declarativa material de polaridad negativa, interrumpida por otra declarativa relacional identificativa, analizadas a continuación:

I don't clean the toilet.

	I	*Don't*	*clean*	*The toilet.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito polaridad negativa		
(ii)	Actor	Proceso material		Meta
(iii)	Tema	Rema		

"I don't" is the negative form.

	"I don't"	*is*	*The negative form.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Or clean the kitchen, or whatever.

88 or	*(I)*	*(don't)*	*Clean*	*the kitchen or whatever*
(i)	Estructura de Modo			
Cláusula paratáctica disyuntiva por Expansión / Extensión	Sujeto elidido	Finito elidido polaridad negativa		
(ii)		Proceso material		
(iii)			Tema	

This is the negative form.

89	*This*	*is*	*The negative form.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

"Don't clean or don't water"

90	*(The negative form)*	*(Is)*	*"Don't clean or don't water"*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

El Identificador es realizado por una cláusula paratáctica disyuntiva por Expansión / Extensión, en la cual las dos cláusulas coordinadas son de procesos materiales y tienen las características formales de imperativas negativas.

Intercambio 17

Next, go shopping.

157 Next,	*(we)*	*(have)*	*"go shopping"*

(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Poseedor elidido	Proceso relacional posesivo elidido	Poseído
(iii)			Tema

Do you go shopping?

158	*Do*	*you*	*Go*	*shopping?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Proceso	Actor	Material	Alcance
(iii)		Tema	Rema	

Yes.

169 *Yes.*	*(I)*	*(do)*	
(i)	Estructura de Modo		
Adverbio afirmativo	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Actor	Proceso material elidido – sustitución	
(iii)	Tema	Rema	

Good.

170	*(It)*	*(is)*	*Good.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador elidido	Proceso relacional atributivo elidido	Atributo
(iii)	Tema	Rema	

I go shopping too.

171	*I*	*go*	*Shopping*	*too.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		Adjunto modal
(ii)	Actor	Proceso Material	Alcance	
(iii)	Tema	Rema		

Intercambio 20

Next, do the laundry.

206 *Next*	*(we)*	*(have)*	*"do the laundry".*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Poseedor elidido	Proceso relacional posesivo elidido	Poseído
(iii)	Tema	Rema	

That is to wash the clothes, is do the laundry.

207	*That*	*is*	*To wash the clothes is do the laundry.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

207.a	*To wash the clothes*	*is*	*Do the laundry.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema (¿)	

Cláusula nominal que realiza el Identificador de la cláusula 207.

I do it.

208	*I*	*do*	*It.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Yes, you do?

209 Yes,	*you*	*Do?*		
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

La entonación ascendente indica que a nivel discursivo semántico se trata de una pregunta, aunque la lexicogramática corresponde a una cláusula declarativa.

I do the laundry too.

210	*I*	*do*	*The laundry too.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso Material	Alcance	
(iii)	Tema	Rema		(iii)

Do you do the laundry, María?

211	*Do*	*you*	*Do*	*the laundry,*	*María?*
(i)	Estructura de Modo				
	Finito	Sujeto			
(ii)	Proceso		Material	Alcance	
(iii) Tema			Rema		

Poner la ropa en el lavarropas?

212	*(Eso)*	*(Significa)*	*poner la ropa en el lavarropas?*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

Yes.

213 Yes	*(it)*	*(does).*	
(i)	Estructura de Modo		
Adverbio afirmativo	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo - Sustitución	
(iii) Tema			

Yes.

214 Yes,	*(I)*	*(do).*		
(i)	Estructura de Modo			
Adverbio afirmativo	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Actor	Proceso material - sustitución		
(iii)	Tema	Rema		

Este adverbio afirmativo es la respuesta a la pregunta del PC en el movimiento 211.

Profe, ¿pero "laundry" no era lavandería, así como un sitio solo para lavar la ropa?

215 Profe, ¿pero	*laundry*	*no era*	*Lavandería, así como un sitio solo para lavar la ropa?*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula hipotáctica adversativa por expansión / extensión	Sujeto	Finito polaridad negativa	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador

(iii)	Tema	Rema	

El Identificador es un grupo nominal extendido por la frase preposicional “así como un sitio solo para lavar la ropa”, que a su vez incluye una cláusula no finita (infinitivo de propósito “para lavar”)

Laundry?

216	*(vos)*	*(decís)*	*Laundry?*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Emisor elidido	Proceso verbal elidido	Locución
(iii)			Tema

Sí. Yo lo conozco como lavandería

217 *Sí.*	*Yo*	*lo*	*conozco*	*Como lavandería.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Clítico	Finito	
(ii)	Sensor	Fenómeno	Proceso mental	Fenómeno
(iii)	Tema		Rema	

Pero "do the laundry", la expresión, también es lavar la ropa.

218 *Pero,*	*“do the laundry”, la expresión,*	*también es*	*“Lavar la ropa.”*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula hipotáctica adversativa por expansión / extensión	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Wash the clothes.

219	*(Do the laundry)*	*(means)*	*Wash the clothes.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

Pero profe, ¿es poner a lavar a ropa o llevar la ropa a la lavandería?

220 *Pero profe,*	*(do the laundry)*	*¿es*	*Poner a lavar la ropa o llevar la ropa a la lavandería?*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula hipotáctica adversativa por expansión / extensión	Sujeto elidido	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema	

Identificador realizado por complejo paratáctico disyuntivo (Expansión / Extensión) de cláusulas no finitas que funcionan como cosas.

Poner a lavar la ropa en el lavarropas.

221	*(do the laundry)*	*(es)*	*Poner a lavar la ropa en el lavarropas.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Yo antes lo hacía a mano, cuando no había lavarropas.

222	*Yo*	*antes*	*lo*	*hacía*	*a mano,*	*cuando no había lavarropas.*
(i)	Estructura		de Modo			
	Sujeto			Finito		
(ii)		Circunstancia de tiempo		Proceso material	Alcance	Cláusula hipotáctica por Expansión / Realce
(iii)	Tema			Rema		

Cuando no había lavarropas.

222.a	*cuando*		*No había*	*Lavarropas.*	
(i)		Estructura de Modo			
		~~Sujeto~~	Finito polaridad negativa		
(ii)			Proceso existencial	Existente	
(iii)				Tema	

Cláusula hipotáctica por Expansión / Realce

Eso sería "wash the clothes".

223	*Eso*	*sería*	*"wash the clothes"*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

"Do the laundry" es porque lo hace la máquina.

224	*"Do the laundry"*	*es*	*Porque lo hace la máquina.*	
(i)	Estructura de Modo			
Complejo clausular hipotáctico causal de expansión por realce.	Sujeto	Finito		
(ii)		Proceso relacional …		
(iii)	Tema	Rema		

porque lo hace la máquina. (cláusula hipotáctica)

224.a	*lo*	*hace*	*La máquina*	
(i)		Estructura de Modo		
	Clítico	Finito	Sujeto	
(ii)	Beneficiario	Proceso material	Actor	
(iii)			Tema	

Si fuera "wash", lo hacemos nosotros.

225	*si*	*(la expression)*	*fuera*	*"wash",*
(i)		Estructura de Modo		
(ii) Conjunción condicional: cláusula hipotáctica		Sujeto	Finito	
		Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)		Tema	Rema	

Complejo clausular hipotáctico condicional de Expansión / Realce

lo hacemos nosotros.

225.a	*lo*	*hacemos*	*nosotros.*	
(i)		Estructura de Modo		
Cláusula principal		Finito	Sujeto	
(ii)	Meta	Proceso material	Actor	
(iii)	Tema			

Pero en este caso, lo hace la máquina.

226	*Pero*	*en este caso,*	*lo*	*hace*	*La máquina.*	
(i)				Estructura de Modo		
				Finito	Sujeto	
(ii)		Circunstancia	Meta	Proceso material	Actor	
(iii)	Tema	Rema				

Ok.

227	*(It)*	*(is)*	*Ok.*
(i)	Estructura de Modo		

	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

Intercambio 22

The next household chore is mop the floor or sweep the floor.

256	*The next household chore*	*is*	*mop the floor or sweep the floor.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Identificador realizado por cláusulas no finitas (cosas) en parataxis disyuntiva.

Mop is an expression that we use in Spanish that is "a mopa".

257	*Mop*	*Is*	*an expression that we use in Spanish that is "a mopa".*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	identificador
(iii)	Tema	Rema	

El Identificador es un grupo nominal extendido cuyo núcleo está posmodificado por dos cláusulas de relativo

So you mop with a mop.

258 So	*you*	*mop*	*With a mop.*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula paratáctica por expansión / extensión	Sujeto	Finito	
(ii)	Actor	Proceso material	Circunstancia
(iii)	Tema	Rema	

So "mop the floor" is what the girl is doing

259 So,	*"mop the floor"*	*is*	*what the girl is doing.*
(i)	Estructura de Modo		
Cláusula paratáctica por expansión / extensión	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificador	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Do you mop the floor?

260	*Do*	*you*	*mop*	*the floor?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Proceso	Actor	Material	Meta
(iii)	Tema	Rema		

Yes.

261 Yes,	*(I)*	*(do).*	
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Actor elidido	Proceso material - sustitución	
(iii) Tema			

¿No tienen mopa?

262		*¿No tienen*	*Mopa?*

(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Una mopa es eso que tiene un balde, lo enjuagás…

263	*Una mopa*	*es*	*Eso que tiene un balde, lo enjuagás…*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

263.a *Eso*	*que*	*tiene*	*Un baldo*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Lo enjuagás…

263. b *Lo*	*enjuagás*	
(i)	Estructura de Modo	
	Finito	
(ii)		
(iii) Tema	Rema	

Sí, tiene un balde.

264 *Sí,*	*(la mopa)*	*tiene*	*Un balde.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito	
(ii)	Poseedor elidido	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)		Tema	

Intercambio 23

Next activity is "make the bed".

265	*Next activity*	*Is*	*"make the bed".*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificador	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

I think all of you make the bed.

266	*I*	*think*	*all of you make the bed.*
(i)	Estructura de Modo		
Complejo clausular de proceso mental	Sujeto	Finito	
(ii)	Perceptor	Proceso mental	Fenómeno
(iii)	Tema	Rema	

Do you?

267	*Do*	*You?*	
(i)	Estructura de Modo		
	Finito	Sujeto	
(ii)	Proceso material – Sustitución	Actor	

(iii)	Tema	

Yes.

268 Yes.	*(I)*	*(do).*	
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Actor	Proceso material – Sustitución	
(iii) Tema			

¿Tender la cama?

269	*(make the bed)*	*(significa)*	*¿Tender la cama?*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado elidido	Proceso relacional identificativo elidido	Identificador
(iii)			Tema

Yes. Don't say it in Spanish, María.

270 Yes.	*Don´t*	*say*	*it*	*In Spanish,*	*María.*
(i)	Estructura de Modo				
Adverbio afirmativo	Finito polaridad negativa	Predicador			
(ii)	Proceso verbal		Verbalización	Circunstancia Modo	Apelativo
(iii)	Tema	Rema			

Cláusula imperativa

You have the picture there

271	*You*	*have*	*the picture*	*there.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	Circunstancia lugar
(iii)	Tema	Rema		

Yes, I do.

272 Yes,	*I*	*Do.*		
(i)	Estructura de Modo			
Adverbio afirmativo	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso material - sustitución		
(iii)	Tema	Rema		

Respuesta a pregunta en movimiento 267

So, do you all make your beds?

273 So,	*do*	*You all*	*Make*	*your beds?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto		
(ii)	Proceso	Actor	material	Meta
(iii)	Tema	Rema		

No, I don't.

274 No,	*I*	*Don't.*		
(i)	Estructura de Modo			
Adverbio negativo	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso material - sustitución		
(iii)	Tema	Rema		

Oh! No, you don't?

275 No	*you*	*Don't?*		
(i)	Estructura de Modo			
Adverbio negativo	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso material - sustitución		
(iii)	Tema	Rema		

Who makes your bed?

276	*Who*	*makes*	*Your bed?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Actor	Proceso material	Meta	
(iii)	Tema	Rema		

Nobody.

277	*Nobody.*	*(does)*	*(it).*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito elidido	
(ii)	Actor	Proceso material – sustitución - elidido	Meta elidida
(iii)	Tema	Rema	

Nobody?

278	*(Does)*	*Nobody*	*(make your bed)?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto	Predicador elidido	
(ii)	Proceso	Actor	Material	
(iii)		Tema		

How can that be possible?

279 *How*	*can*	*That*	*Be*	*possible?*
(i)	Estructura de Modo			
Adjunto	Finito modalidad capacidad alta	Sujeto		
(ii) Circunstancia modo	Proceso	Portador	Relacional atributivo	Atributo
(iii) Tema			Rema	

Yo a veces me acuesto; pongo una colchita y ta.

280	*Yo*	*A veces*	*me*	*Acuesto.*	
(i)	Estructura			de Modo	
	Sujeto	Adjunto		Finito	
(ii)	Actor	Circunstancia	Pronombre reflexivo	Proceso material	
(iii)	Tema	Rema			

pongo una colchita y ta.

280.a	*(yo)*	*pongo*	*Una colchita y ta.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito	
(ii)	Actor elidido	Proceso material	Meta
(iii)		Tema	Rema

Don't say that!!

281	*Don´t*	*say*	*That.*
(i)	Estructura de Modo		
	Finito polaridad negativa		
(ii)	Proceso verbal		Verbalización
(iii)	Tema	Rema	

(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Apéndice 7. 1

Tabla 1: Estructura de la unidad video grabada a lo largo de 8 lecciones.

Las clases 2, 4, 6 y 8 ocupan entre 50 y 60 minutos de clase con el profesor remoto (PR) y los 30 o 40 restantes están a cargo del PC únicamente. Las clases impares son dictadas por el PC. En la última clase (9) se realizó la evaluación de la unidad, en forma escrita.

CLASE		CONTENIDO	Modos semióticos
1	Solo PC	Vestimenta. Vocabulario sobre tipos de telas y prendas de vestir. Actividades de revisión (unir, dibujar)	Imágenes y texto escrito
2	PR y PC	Moda: vocabulario, definiciones	Video y texto escrito
	Solo PC	Dibujo en la pizarra y vocabulario. Ropa de trabajo y ropa de vestir: hoja de trabajo.	Escrito y oral
3	Solo PC	Vestimenta favorita. Completar oración modelada en pizarra. Práctica de diálogo en pantalla con imagen. Trabajo con tablets. Alumnos hacen actividades de revisión de prendas de vestir.	Imágenes y texto escrito
4	PR y PC	Accesorios: actividades de aprendizaje y revisión de vocabulario. Definiciones.	Imágenes y texto escrito
	Solo PC	Hoja de trabajo: vocabulario vestimenta. Clasificación en listas. Repaso de colores.	
5	Solo PC	Trabajo con hoja de tareas sin imágenes.	Escrito y oral
6	PR y PC	Intercambios en una tienda. Casi sin imágenes: diapositiva con preguntas y diálogo modelo para practicar. Actividad de comprensión auditiva que no llega a hacerse	Texto escrito (diálogos)
	Solo PC	Hoja de trabajo: cláusulas que describen la vestimenta de una imagen. Comprensión auditiva: diálogo sobre próximo cumpleaños. Foco en el futuro con "going to".	Imágenes, texto escrito y oral
7	Solo PC	Trabajo con hoja de tareas sin imágenes y con pizarrón.	
8	PR y PC	Lectura sobre el uso de ropa usada como un estilo. Texto en diapositiva. Sin imágenes	Escrito y oral
	Solo PC	Repaso del tiempo verbal futuro formado por la perífrasis "going to".	Escrito y oral

Tabla 1 – Estructura de la unidad temática en el caso Tucumán

Apéndice 7.1.1.

Caso Tucumán – Parte 1 (Clase 1) – Análisis lexicogramatical intercambios 21 a 25

Intercambio 21

Ok. Now we are going to play a matching game. - **Ofrecer** - A través L2 - Contenidos UC - instrucciones

138 *Now*	*we*	*are*	*Going to play*	*A game.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito	Predicador	
(ii)	Actor	Proceso material		Meta
(iii)	Tema	Rema		

Do you remember what a matching game is? - **Solicitar** - L2 - expandir - explicitar

139	*Do*	*you*	*Remember*	*What a matching game is?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)	Proceso	Perceptor	Mental	Proyección
(iii)	Tema		Rema	

139.a	*A matching game*	*is*	*What.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Matching?

140 *(What)*	*(does)*	*matching*	*(mean)?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto		
(ii) Identificado elidido	Proceso	Identificado	Identificador elidido	
(iii)	Tema	Rema		

Do you remember what a matching game is? - **Solicitar** - L2 - expandir - explicitar

141	*Do*	*you*	*Remember*	*What a matching game is?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)	Proceso	Perceptor	Mental	Proyección
(iii)	Tema		Rema	

141.a	*A matching game*	*is*	*What.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

When you have to match one group to another group - Ofrecer - L2 - explicitar

142 when	*you*	*Have to*	*match*	*one group to another group.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito modalidad obligación alta		
(ii)	Actor	Proceso material		Meta
(iii) Tema	Rema			

Parte de un complejo clausular: Cláusula hipotáctica de expansión – realce; la cláusula principal está elidida y se recupera en el contexto del discurso

Matching game. - Ofrecer L2 - reiterar - repetir

143	*(This)*	*(is)*	*(a)*	*Matching game.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)			Tema	

What is a matching game? - **Solicitar** - L2 - reiterar - repetir

144	*what*	*is*	*A matching game?*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto (pronombre interrogativo)	Finito	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)	Tema	Rema	

Un juego

145	*(A Matching game)*	*(significa)*	*Un juego.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

Yes, it´s a game. - Ofrecer L2 - reiterar - repetir

146 *Yes.*	*It*	*'s*	*A game.*	
(i)	Estructura de Modo			
Adverbio positivo	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

And what do you have to do? - **Solicitar** - L2 - reiterar - repetir

147 *And, what*	*do*	*you*	*Have to do?*
(i)	Estructura de Modo		
	Finito	Sujeto	(modalidad obligación alta)
(ii)	Proceso	Actor	Material
(iii) Tema	Rema		

Tenés que unir una cosa con la otra... -

148				
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)	Tema	Rema		

You have to join, very good! - Ofrecer L2 - reiterar - repetir

149	*You*	*Have to*	*Join.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito modalidad obligación alta	
(ii)	Actor	Proceso material	
(iii)	Tema	Rema	

Intercambio 22

You have to match pictures with the words - **Ofrecer** - A través L2 - Contenidos UC - instrucciones

150	*You*	*Have to*	*Match*	*Pictures*	*with the words.*
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto	Finito modalidad obligación alta			
(ii)	Actor	Proceso material		Meta	Circunstancia Medio
(iii)	Tema	Rema			

What are these? - Solicitar - Transducciones - nombrar

151	*What*	*are*	*These?*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

Medias

152		*(son)*	*Medias.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)		Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)			Tema	

Ok, how do we say it in English? - Solicitar - expandir - traducir

153 *How*	*Do*	*we*	*Say*	*it*	*In English?*
(i)	Estructura de Modo				
	Finito	Sujeto			
(ii)	Proceso	Emisor	verbal	Locución	Circunstancia modo
(iii)		Tema	Rema		

Socket

154	*(we)*	*(say)*	*Socket.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Emisor elidido	Proceso verbal elidido	Locución
(iii)			Tema

No, not socket.

155 *No.*	*(It)*	*(is) not*	*Socket.*
(i)	Estructura de Modo		
Adverbio polaridad negativa	Sujeto elidido	Finito elidido polaridad negativa	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

This is a socket. - Ofrecer - retroalimentación

156	*This*	*is*	*A socket.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Socks

157	*(These)*	*(are)*	*Socks.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

These are socks

158	*These*	*are*	*socks.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

Socks

159	*(These)*	*(are)*	*Socks.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

Very good!

160	*(It)*	*(is)*	*Very good.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

Intercambio 23

Ok. What are these? - Solicitar - Transducciones - nombrar

161	*What*	*are*	*These?*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)	Tema	Rema	

Or what is this?

162	*What*	*is*	*This?*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)	Tema	Rema	

Jacket

163	*(It)*	*(is)*	*(a) Jacket.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)			Tema

A jacket.

164	*(It)*	*(is)*	*(a) Jacket.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)			Tema

Very good!

164.a	*(It)*	*(is)*	*Very good.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

Intercambio 24

What is the next ítem?

165			
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

What do you think it is?

166			
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

Dress

167			
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

Dress! Excellent!

168			
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

Intercambio 25

What about the following one? - Solicitar - Transducciones - nombrar

169 What	*(can)*	*(you)*	*(say)*	*about the following one?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido – modalidad probabilidad alta	Sujeto elidido	Predicador elidido	
(ii) Locución	Proceso	Emisor	Verbal	Circunstancia
(iii) Tema	Rema			

Is it a t-shirt?

170	*Is*	*it*	*a T-shirt?*
(i)	Estructura de Modo		
	Finito	Siujeto	
(ii)	Proceso relacional identificativo	Identificado	Identificador
(iii)	Tema		Rema

Shorts

171	*(These)*	*(are)*	*Shorts.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

Shorts?

172	*(are)*	*(these)*	*Shorts?*
(i)	Estructura de Modo		
	Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)	Proceso relacional identificativo	Identificado	Identificador
(iii)			Tema

Is it a jumper?

173	*Is*	*It*	*A jumper?*
(i)	Estructura de Modo		
	Finito	Sujeto	
(ii)	Proceso relacional identificativo	Identificado	Identificador
(iii)		Tema	Tema

What is it?

174	*What*	*is*	*It?*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado
(iii)	Tema	Rema	

Una camisa es.

175	*Una camisa*	*Es.*	
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	
(iii)	Tema	Rema	

Yes.

176 *Yes.*	*(It)*	*(Is).*	
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	
(iii)	Tema	Rema	

How do you say that in English?

177	*How*	*do*	*you*	*say*	*that*	*In English*
(i)		Estructura de Modo				
Pronombre interrogativo		Finito	Sujeto			
(ii)	Circunstancia modo	Proceso	Emisor	verbal	Locución	Circunstancia modo
(iii)			Tema	Rema		

Skirt

178	*(We)*	*(say)*	*Skirt.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto	Finito	
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído
(iii)	Tema	Rema	

How do we say it?

179	*How*	*do*	*you*	*say*	*It?*
(i)		Estructura de Modo			
Pronombre interrogativo		Finito	Sujeto		

(ii)	Circunstancia modo	Proceso	Emisor	verbal	Locución
(iii)			Tema		Rema

Skirt? Skirt or…?

180	*(do)*	*(you)*	*(say)*	*Skirt or…?*
(i)	Estructura de Modo			
	Finito elidido	Sujeto elidido		
(ii)	Proceso	Emisor	Verbal	Locución
(iii)				Tema

Shirt

181	*(We)*	*(say)*	*Shirt.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)	Tema	Rema		

Shirt.

182	*(We)*	*(say)*	*Shirt.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto	Finito		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)	Tema	Rema		

Very good!

182.a	*(It)*	*(is)*	*Very good.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo
(iii)			Tema

Not skirt. Shirt.

183	*(We)*	*(do) not*	*(say)*	*Skirt.*
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido – polaridad negativa	Predicador elidido	
(ii)	Emisor	Proceso	verbal	Locución
(iii)				Tema

Shirt.

183.a	*(We)*	*(say)*	*Shirt.*	
(i)	Estructura de Modo			
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Emisor	Proceso	verbal	
(iii)			Tema	

Apéndice 7.2.1

Tablas 1 a 3 - Segunda sección caso Tucumán

La *tabla 1* plantea la estructura de la segunda clase del caso Tucumán:

1	Intercambios 1 a 13	Saludos y conversación acerca de actividades de la semana anterior (vacaciones de primavera)

2	Intercambios 14 a 21	Se presenta el vocabulario (sustantivos) para referirse a accesorios en inglés en base a un dibujo.
3	Intercambios 22 a 31	Repaso y ejercitación del vocabulario sobre accesorios introducido en actividad anterior.
4	Intercambios 32 a 45	Actividad de revisión de vocabulario: unir imágenes con palabras
5	Intercambios 46 a 48	Actividad en que los alumnos repiten palabras que dice el PR.
6	Intercambios 49 a 62	Actividad de unir definiciones que se proyectan en la pantalla de VC con sustantivos (vocabulario)
7	Intercambios 63 a 79	Los alumnos se entrevistan acerca de los accesorios que usan (grupos de 4).
8	Intercambios 80 al final	Clase solo con PC: actividades de repaso del vocabulario sobre vestimenta.

Tabla 1 - Estructura del desarrollo de la cuarta clase del caso Tucumán

Tablas 2 y 3: Funciones pedagógicas segunda sección caso Tucumán (7.2)

Uso L1 = **2**	Uso L2 = **22** (Solicitud Uso L2: 171 = **1**)	Acerca de L2 = 0	A través de L2 = 0
PC: 151, 152 (como conocimiento específico de la unidad)	Transducción modo visual: **= 7** *Nombrar: 179, 180, 185, 195, 203 = 5 *Describir: 148, 169 = 2		
	Solicitar respuesta colaboración: **= 14** *Reiterar = 10 - repetir: 149, 156, 159, 172, = 9 173, 182, 186, 197, 202, - parafrasear: 157 = 1 *Expandir: = 4 - traducir: 142, 150, 163 = 3 - desagregar significados complejos: 181 = 1		

Tabla 2 – Funciones pedagógicas de Solicitar – Segunda sección Tucumán

Uso L1	Uso L2 = **16**	Acerca de L2 = 0	A través de L2 = **1**
	Transducciones modo visual**: = 5** *Nombrar: 183, 188, 189, 204, 205 = 5		Contenidos unidad temática: = 1 *información específica: 140,
	Colaboración: = **11** *reiterar, repetir: 141, 191, 193, 194 = 4 *expandir **= 4** - explicitar: 143 = 1 - traducir: 155, 192 = 2		

	- ejemplificar: 153 = 1 *Coconstruir: = 3 165 (sustantivo incompleto); 175 (frase preposicional); 187 (sustantivo incompleto)		

Tabla 3 – Funciones pedagógicas de Ofrecer – Segunda sección Tucumán

Apéndice 7.2.2

Tucumán – Parte 2 (Clase 4) – Análisis lexicogramatical intercambios 14 a 18

Intercambio 14

So, today we´re going to talk about accessories, yes? - Ofrecer – info específica

140 So, today	*we*	*are*	*Going to talk*	*About accessories, yes?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Emisor	Proceso verbal		Locución
(iii)	Tema	Rema		

Accessories - Ofrecer – reiterar - Repetir

	(We)	*(are)*	*(going to talk)*	*(about) accessories.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Emisor elidido	Proceso verbal elidido		Locución
(iii)				Tema

What are accessories? - Solicitar traducir

	What	*are*	*Accessories?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

This is an accessory. - Ofrecer – expandir - ejemplificar

	This	*is*	*An accessory.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Accesorios

144	*(Accessories)*	*(are)*	*Accesorios.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

Yes.

145 *Yes.*	*(They)*	*(Are).*		
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
Adverbio afirmativo	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo		

(iii) Tema			

Yes, so… there we go.

146	*Yes, so….*	*there*	*we*	*Go.*		
(i)	Residuo		Estructura de Modo			
Continuativos	Adjunto tiempo		Sujeto	Finito		
(ii)			Actor	Meta.		
(iii)			Tema	Rema		

So let´s look at the picture, yes?

147	*So*	*Let's*	*look*	*At the picture.*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Sujeto	Finito		
(ii)		Actor	Proceso material	Meta	
(iii)		Tema	Rema		

What is she wearing? - Solicitar Transducción - describir

148	*What*	*is*	*she*	*Wearing?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto	Predicador	
(ii)	Meta	Proceso	Portador	Relacional atributivo	
(iii)	Tema	Rema			

What is she wearing? - Solicitar - repetir

149	*What*	*is*	*she*	*Wearing?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto	Predicador	
(i)	Meta	Proceso	Portador	Relacional atributivo	
(ii)	Tema	Rema			

Do you remember the meaning of "wear"? - Solicitar - traducir

150	*Do*	*you*	*Remember*	*The meaning of "wear"?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito	Sujeto		
(ii)	Proceso	Perceptor	Mental	Fenómeno
(iii)	Tema		Rema	

¿Qué era "wear"? - Solicitar - traducir

151	*¿Qué*	*era*	*"wear"?*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

Lo dijimos… -

152	*(nosotros)*	*Lo*	*dijimos*		
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto elidido		Finito		
(ii)	Emisor	Locución	Proceso verbal		
(iii)		Tema	Rema		

era el verbo de la ropa -

152.a	*("wear")*	*era*	*El verbo de la ropa.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto elidido	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)		Tema		

¿cuál era? Ofrecer – colaboración coconstruir

152.b	*¿cuál*	*Era?*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	
(iii)	Tema	Rema	

I´m wearing a flannel. - Ofrecer – expandir - ejemplificar

	I	*am*	*wearing*	*A flannel.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Portador	Proceso Material		Atributo
(iii)	Tema	Rema		

usar

154	*(“mean”)*	*(significa)*	*usar*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)			Tema

"Usar", wear means "usar". - Ofrecer – expandir - traducir

	wear	*means*	*“Usar”*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

So, what is she wearing? - Solicitar – reiterar - repetir

156	*What*	*is*	*she*	*Wearing?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	Predicador
(i)	Atributo	Proceso Relacional	Portador	Atributivo
(ii)	Tema	Rema		

Can you tell? - Solicitar - parafrasear

157	*Can*	*you*	*Tell?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Finito	Sujeto	
(ii)	Proceso	Emisor	verbal
(iii)	Tema		Rema

158 – Raising your hands (registro regulative)

What is she wearing? - Solicitar – reiterar - repetir

159	*What*	*is*	*she*	*Wearing?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo
		Finito	Sujeto	Predicador
(i)	Meta	Proceso	Actor	Material
(ii)	Tema	Rema		

Nosotros nunca estudiamos esas cosas nosotros profe

160	*Nosotros*	*Nunca estudiamos*	*Esas cosas*	*profe*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	

	Sujeto	Finito		
(ii)	Perceptores	Proceso mental	Fenómeno	
(iii)	Tema	Rema		

Lentes.

161	*(ella)*	*(tiene)*	*Lentes.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto elidido	Finito elidido		
(ii)	Poseedor	Proceso relacional posesivo	Poseído	
(iii)			Tema	

Él lo dice como si hubiera…

162	*El*	*lo*	*dice*	*Como si hubiera…*	
(i)	Estructura de Modo			Residuo	
	Sujeto		Finito		
(ii)	Emisor	Locución	Proceso verbal	Circunstancia modo	
(iii)	Tema		Rema		

How do you say "lentes"? - Ofrecer – expandir - traducir

163 *How*	*do*	*you*	*say*	*"lentes"?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito	Sujeto		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Si nos dijeran…

164 *Si*	*(los profesores)*	*nos*	*Dijeran…*		
(i)	Estructura de Modo				
	Sujeto elidido	Destinatario	Finito		
(ii)	Emisor		Proceso verbal		
(iii)	Tema		Rema		

Gl… - Ofrecer coconstruir

165				
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Glasses

166	*("lentes")*	*(se dice)*	*Glasses.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)			Tema	

Glasses

167	*("lentes")*	*(se dice)*	*Glasses.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)			Tema	

Very good; glasses

168	*(It)*	*(is)*	*Very good.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

168.a	*("lentes")*	*(se dice)*	*Glasses.*	

(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)			Tema	

Intercambio 16

Are these glasses for reading or for the sun? - Solicitar expandir - explicitar

169	*Are*	*These glasses*	*For reading or for the sun?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Finito	Sujeto	
(ii)	Proceso relacional circunstancial	Portador	Atributo
(iii)	Tema		Rema

No; para el sol

170 *No;*	*(esos lentes)*	*(son)*	*Para el sol.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Portador	Proceso relacional circunstancial	
(iii)			Tema

English, English - Solicitar Uso L2

171		*(use)*	*English.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)		Proceso verbal	Locución	
(iii)	Tema	Rema		

Are they for reading or for the sun? - Solicitar – reiterar -Repetir

172	*Are*	*they*	*for reading or for the sun?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Finito	Sujeto	
(ii)	Proceso relacional circunstancial	Portador	Atributo
(iii)	Tema		Rema

For reading or for the sun? - Solicitar – reiterar -Repetir

173	*(Are)*	*(they)*	*for reading or for the sun?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Finito elidido	Sujeto elidido	
(ii)	Proceso relacional circunstancial	Portador	Atributo
(iii)			Tema

Sun

174	*(They)*	*(are)*	*(for the) sun.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Portador	Proceso relacional circunstancial	Atributo
(iii)			Tema

For the sun - Ofrecer - coconstruir

175	*(They)*	*(are)*	*for the sun.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Proceso relacional circunstancial	Portador	Atributo
(iii)			Tema

For the sun

176	*(They)*	*(are)*	*for the sun.*
(i)	Estructura de Modo		
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Proceso relacional circunstancial	Portador	Atributo
(iii)			

Very good

177	*(It)*	*(is)*	*Very good.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Portador	Proceso relacional atributivo	Atributo	
(iii)			Tema	

For the sun.

178	*(They)*	*(are)*	*for the sun.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Proceso relacional circunstancial	Portador	Atributo
(iii)			Tema

Intercambio 17

And what about this? - Solicitar Transducción - nombrar

179	*what*	*(Can)*	*(you)*	*(say)*	*About this?*
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito elidido modalidad posibilidad alta	Sujeto elidido	Predicador elidido	
(iii)	Locución	Proceso	Emisor	Verbal	Circunstancia
(iii)		Tema	Rema		

How is this called? - Solicitar Transducción - nombrar

180	*How*	*is*	*it*	*Called?*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo	
		Finito	Sujeto		
(ii)		Proceso	Emisor	verbal	
(iv)	Tema	Rema			

What do we call this part of the, of the…the - Solicitar – expandir – sdos complejos

181	*What*	*do*	*we*	*call*	*This part of the…*	
(i)		Estructura de Modo		Residuo		
		Finito	Sujeto			
(ii)	Locución	Proceso	Emisor	verbal	Destinatario	
(iii)	Tema	Rema				

What is this? - Solicitar – reiterar -Repetir

182	*What*	*is*	*This ?*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificador	Proceso relacional identificativos	Identificado	
(iii)	Tema	Rema		

The... Ear - Ofrecer – Transducción - nombrar

185	*(this)*	*(is)*	*The ear.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)			Tema	

Yes?

184				
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

And do you know what we wear in our fingers… that are like this? - Solicitar Transducción - nombrar

185	*do*	*you*	*know*	*What we wear in our fingers?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Proceso	Perceptor	Mental	Proyección
(iii)	Tema		Rema	

Proyección: *what we wear in our fingers*

185.a what	*we*	*wear*	*In our fingers*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(iii) Atributo	Portador	Proceso Relacional Atributivo	Circunstancia
(iii)	Tema	Rema	

What do we wear in our fingers? - Solicitar – reiterar Repetir

186 What	*do*	*we*	*wear*	*In our fingers?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito	Sujeto		
(ii) Atributo	Proceso	Portador	Relacional Atributivo	Circunstancias
(iii)	Tema	Rema		

R….rin…no? - Ofrecer coconstruir

187				
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Rings - Ofrecer – Transducción - nombrar

188	*(we)*	*(wear)*	*Rings.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Portador	Proceso Relacional Atributivo	Atributo	
(iii)	Tema	Rema		

Ear rings, earrings.- Ofrecer – Transducción - nombrar

189	*(we)*	*(wear)*	*earrings.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Portador	Proceso Relacional Atributivo	Atributo	
(iii)	Tema	Rema		

Earrings?

		(se dice)	*Earrings ?*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)		Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)			Tema	

Earrings. - Ofrecer – reiterar - repetir

191		*(se dice)*	*Earrings.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)		Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)			Tema	

Caravanas, earrings - Ofrecer – expandir - traducir

192	*Caravanas*	*(se dice)*	*Earrings.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

Earrings. – Ofrecer – reiterar – repetir

193		*(se dice)*	*Earrings.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)		Proceso relacional identificativo	Identificado	
(iii)			Tema	

Intercambio 18

So, this is earring. - Ofrecer – reiterar - repetir

194	*This*	*Is*	*Earring.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

And what is this? - Solicitar – reiterar - repetir

195	*what*	*Is*	*This?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

They don´t know

196	*They*	*Don't*	*Know.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito polaridad negativa		
(ii)	Perceptor	Proceso mental		
(iii)	Tema	Rema		

What is this? - Solicitar – reiterar - repetir

197	*what*	*Is*	*This?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

¿En los ojos?

198	*(qué)*	*(es)*	*(eso) en los ojos?*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

No estudiamos esas cosas profe

199		*No estudiamos*	*Esas cosas*	*profe*
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)				
(iii)	Tema	Rema		

Profe eso ni en español sabemos

200 *Profe*	*eso*	*Ni en español*	*sabemos*		
(i)	Estructura de Modo			Residuo	
	Sujeto		Finito		
(ii)					
(iii)	Tema		Rema		

They don´t know.

201	*They*	*Don't*	*Know.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito polaridad negativa		
(ii)	Perceptor	Proceso mental		
(iii)	Tema	Rema		

What is that? - Solicitar – reiterar - repetir

202	*what*	*Is*	*That?*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto	Finito	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Is that a ring? - Solicitar Transducción - nombrar

203	*Is*	*that*	*A ring?*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Finito	Sujeto		
(ii)	Proceso relacional identificativo	Identificado	Identificador	
(iii)	Tema		Rema	

It´s a ring, yeah. - Ofrecer – transducción- nombrar

	It	*'s*	*A ring.*	
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador	
(iii)	Tema	Rema		

Earring and ring.

205	*(These)*	*(are)*	*Earring and ring.*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Oh, another ring…

	(this)	*(is)*	*Another ring…*
(i)	Estructura de Modo		Residuo
	Sujeto elidido	Finito elidido	
(ii)	Identificado	Proceso relacional identificativo	Identificador
(iii)	Tema	Rema	

Yes

207				
(i)	Estructura de Modo		Residuo	
	Sujeto	Finito		

(ii)			
(iii)	Tema	Rema	