



**UNSAM**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN**  
**ESCUELA DE HUMANIDADES**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, LENGUAJES Y MEDIOS**  
**Tesis de Maestría**

*“Los medios digitales en el aula de nivel medio.*

*La relación entre el uso de medios y recursos semióticos y la construcción del  
discurso docente desde la Semiótica Social”*

*Tesista: Prof. Irene Silin*

*Cohorte 2008-2009. Legajo: EPG-1164*

*[isilin@unrn.edu.ar](mailto:isilin@unrn.edu.ar)*

*Tel: (0294) 154294573*

*Directora de Tesis: Mg. Mariana Landau*

*Co-Directora: Mg. Ana Capuano*

*Fecha de presentación: Febrero 2017*

## Índice

	Página
<b>Agradecimientos</b>	3
<b>Introducción</b>	4
<b>Capítulo 1. Antecedentes</b>	7
1.1. Perspectivas en el análisis de las prácticas de enseñanza con TIC	7
1.2. El aporte de la perspectiva multimodal a los estudios sobre las TIC y las prácticas educativas	11
<b>Capítulo 2. Marco Conceptual</b>	19
2.1. Marco Metodológico	19
2.2. Marco Teórico	21
2.2.1. La Lingüística Sistémico Funcional	22
2.2.2. Contexto de situación o Registro	26
2.2.3. Multimodalidad	29
2.2.4. Contexto de cultura o Género	33
<b>Capítulo 3. Estudio de caso</b>	39
3.1. El contexto de situación y contexto de cultura como condicionantes del sentido del discurso social.	39
3.2. Análisis Multimodal	53
3.2.1. Modo verbal oral	55
3.2.2. Modo verbal escrito-visual	73
3.2.3. Modo gestual	79
3.2.4. Material audiovisual	92
<b>Capítulo 4. Conclusiones</b>	100
<b>Bibliografía</b>	108
<b>Anexo</b>	117

## **Agradecimientos**

Mis sinceros agradecimientos:

A mis hijos Teo y Antares, por la comprensión y la generosidad con la que han aceptado ceder parte de su tiempo y por la paciencia que me han tenido.

A Gabriel, por su apoyo absoluto, no sólo al brindarme un espacio para poder trabajar y colaborar en la organización familiar, sino por ser un sostén emocional en los momentos más difíciles.

A Mariana, por su guía y tiempo dedicado a las lecturas y correcciones, y en particular por confiar en mí y alentarme a escribir con su mirada optimista y valorando siempre mis aportes.

A Ana, por el aliento permanente y ayudarme a transitar este largo proceso, pese a las idas y vueltas de la vida.

A Marcia, la profesora protagonista de este estudio, por su buena disposición al abrir las puertas de su clase.

A Diego y Carlos, que desde la Secretaría Académica hicieron posible la compatibilidad entre mi trabajo diario y mi formación profesional .

A mi hermana Natalia, por su incondicionalidad.

A mi familia, amigos y compañeros de trabajo por la paciencia que me han tenido escuchándome en cada una de las etapas de este recorrido.

## Introducción

Las prácticas educativas son instancias comunicacionales en las que además de construir una mirada particular del mundo están ubicadas en un contexto histórico y social determinado, y construidas a partir de una multiplicidad de recursos y artefactos semióticos. La creciente multimodalidad de los mecanismos de representación digital, que se materializan en la escuela mediante recursos tecnológicos como el proyector, las netbooks del Programa Conectar Igualdad o los celulares han modificado el paisaje áulico y se han empezado a incorporar como parte de la dinámica cotidiana escolar. Cada vez más los videos, las presentaciones de diapositivas y la elaboración de textos que vinculan imagen y texto están presentes en las clases del sistema educativo formal, en particular de nivel secundario.

Este nuevo paisaje escolar se ha constituido como un campo de interés para la investigación educativa y en los últimos años se han desarrollado muchas investigaciones sobre experiencias educativas en las que se incorporan medios digitales al quehacer docente, pero no todas han recuperado la mirada semiótica sobre ese fenómeno. Los trabajos realizados desde la perspectiva de la Semiótica Social y la Lingüística Sistémica Funcional han aportado mucho en la comprensión de cómo se construyen el sentido en una clase, y han podido proporcionarnos un enfoque para analizar la multimodalidad que está presente en las prácticas de enseñanza, potenciadas en los últimos años con el uso de recursos y medios digitales. Lamentablemente, la mayor parte de estas investigaciones son trabajos en inglés y muy pocos se encuentran traducidos al español y si bien hay antecedentes en el campo educativo de habla hispana que adoptan este marco teórico para analizar las prácticas educativas, no son muchos y generalmente están enfocados en las ciencias naturales o exactas.

Es así, que esta investigación representa un intento de enriquecer este campo disciplinar ya que en él se adopta la perspectiva de la Semiótica Social para analizar una práctica educativa en la que se utilizan medios digitales.

En particular, este trabajo estudia el discurso del docente, entendiéndolo como el resultado de una práctica social determinada por el contexto y construida a partir de los diversos medios y modos semióticos disponibles en el aula. A diferencia de otras investigaciones sobre la utilización de las TIC en el aula, los medios digitales son entendidos como un recurso que se combina junto a otros para construir el significado general de lo que sucede en el aula. La perspectiva multimodal permite pensar la interacción áulica como el resultado de una configuración compleja entre diferentes lenguajes -verbal, auditivo, visual, gestual, espacial- en los que cada uno de ellos lleva un significado parcial y que junto a los demás conforma la totalidad del discurso. Esta concepción tiene la particularidad de pensar a la palabra como un modo más dentro del paisaje semiótico, y no como el lenguaje más importante a través del cual se crea significado. Para comunicarnos combinamos de manera simultánea diferentes lenguajes y cada uno de ellos posee posibilidades y limitaciones comunicacionales. Este enfoque posibilita analizar la utilización de los medios digitales en la práctica educativa con el mismo nivel de importancia que los otros modos presentes en la interacción y no como un elemento secundario o complemento de lo verbal. En esta línea, el objetivo de esta investigación es describir cómo quedan configurados los sistemas semióticos utilizados para representar y comunicar e indagar si se dan cambios en el discurso de la docente en una práctica educativa cuando se utilizan medios digitales, no sólo a nivel de las transformaciones en los modos y medios semióticos sino también en relación a la situación comunicacional situada social e históricamente.

El corpus de este trabajo estará conformado por los registros audiovisuales, grabaciones y fotografías de una secuencia didáctica de clases de Comunicación de un estudio de caso de nivel medio, y su análisis está organizado en dos partes. En la primera parte se sitúa la secuencia didáctica observada en su contexto histórico y social. Esto permite interpretar los sentidos que se despliegan en el aula en función de las problemáticas y tensiones que atraviesan los saberes que la profesora enseña, y que tienen que ver con los nuevos derechos adquiridos durante el período 2003-2015, en particular aquellos vinculados con la Comunicación. Además, en este apartado, se analiza cómo el contexto de situación y de cultura se hace presente en la estructura de género, regulando así la actividad social. Esto permite observar cómo ciertas

regularidades de la práctica educativa se constituyen como marco para el desarrollo de la clase. Esto permite entender el discurso de la profesora en un contexto mayor de sentido. Finalmente se describe cómo es la combinación de modos y recursos semióticos utilizados por la docente a lo largo de toda la secuencia didáctica.

En la segunda parte, se seleccionaron dos secuencias en las que la función social de la interacción es la misma: explicar un tema. En una, los saberes son desarrollados por la docente, en cambio en la otra, selecciona un material audiovisual digital para cumplir con esa función. La selección de dos fragmentos permite un análisis con mayor profundidad y detalle. En este apartado se adoptan las herramientas teórico-metodológicas de la Lingüística Sistémico Funcional y el enfoque de la Multimodalidad para analizar las funciones y potencialidades semióticas de cada modo y cómo se relacionan entre sí para crear significado.

## **Capítulo 1. Antecedentes**

### **1.1. Perspectivas en el análisis de las prácticas de enseñanza con TIC**

En los últimos años, las investigaciones argentinas que indagan sobre el uso y apropiación de las nuevas tecnologías por parte de docentes y alumnos de instituciones educativas de nivel medio han complejizado la mirada sobre estas prácticas. Estos trabajos han dado como resultado diferentes perspectivas para mirar la inclusión de las TIC y recursos digitales en el aula, y es así como podemos identificar tres grupos que varían según dónde se pone el foco, tanto desde lo conceptual, como desde las unidades de análisis e instrumentos utilizados.

El primer grupo de trabajos de investigación sobre el uso de las nuevas tecnologías en ámbitos escolares formales trata fundamentalmente sobre las potencialidades y las nuevas dinámicas de interacción propiciadas y generadas por las TIC.

Los desarrollos y exploraciones iniciales en el área tienen su origen en el nivel de enseñanza superior y particularmente sobre los modos de educación a distancia (Litwin, 1997, 2000; León Robaina, 2004; Gayol, 2005, González Gervasoni, L, 2011; Sureda S., *et al.*; 2011, Roig H. *et al.*, 2011). La educación universitaria virtual y diversos cursos de formación de posgrado a través de entornos digitales fueron las primeras prácticas concretas y sostenidas que se implementaron a través de las TIC en el país y en latinoamérica. Por esta razón, uno de los espacios privilegiados para observar y reflexionar han sido los campus virtuales y los modos en los que se ha planteado el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos estudios han hecho un rico aporte en cuanto a conceptos para describir las modalidades de aprendizaje, circulación y construcción del conocimiento mediado por las tecnologías digitales. Términos como aprendizaje colaborativo, trabajo en red, entornos de aprendizaje, interactividad, la noción del hipertexto como herramienta y como concepto para pensar los recorridos individuales de aprendizaje de los alumnos, la multiplicidad de lenguajes para la construcción de conocimiento, y la posibilidad de que

el alumno se constituya como productor de discursos propios y de la real circulación de esos textos en la web son algunos de los conceptos que han sido utilizados, luego, para pensar la utilización de las TIC en otros niveles educativos y ya no a distancia, sino dentro del aula.

Ya sea desde el enfoque del modelo 1 a 1 (Manso *et al.*, 2011) o desde una mirada más general sobre el uso de las computadoras en las escuelas (Caldas, 2010; Esnaola, 2004) estos trabajos recuperan especialmente las nuevas subjetividades, las transformaciones culturales, y los modos de distribución y construcción del conocimiento que se generan a partir de la fragmentación del lenguaje digital, el trabajo colaborativo y de la WEB 2.0. Frecuentemente describen experiencias exitosas en la utilización de las TIC para generar desarrollos cognitivos, educativos, de inclusión, que logran, muchas veces, achicar la distancia que existe entre las prácticas escolares tradicionales que propone la escuela y las experiencias que tienen los niños y jóvenes por fuera de la institución.

Coinciden en que para lograr un buen uso de las TIC en los ámbitos educativos, no es suficiente con la utilización de la herramienta, sino que la propuesta didáctica debe, en primer lugar, tener claro los objetivos pedagógicos y curriculares, y luego planificar y seleccionar el recurso tecnológico. Sólo de esta manera el uso de los medios digitales permitiría mejorar la calidad educativa y potenciar los procesos de enseñanza. En este sentido, Manso (2011: 60) sostiene que “para que una iniciativa de integración de tecnología sea exitosa en las escuelas y en otros ámbitos educativos debe estar claramente conectada a objetivos educativos que trasciendan el uso de las TIC y que tengan un significado profundo para la educación” .

Estos trabajos que analizan las potencialidades y las nuevas dinámicas de interacción propiciadas y generadas por las TIC hacen hincapié en la herramienta. No desde un punto de vista tecnocéntrico como se solía pensar a la tecnología en las primeras investigaciones sobre la tecnología, si no más bien, pensando en los alcances y limitaciones de las nuevas tecnologías en ámbitos educativos y cómo lograr que esa utilización genere procesos educativos más eficaces, ricos e integrados con una propuesta pedagógica. No desarrollan una mirada instrumental de las computadoras o de las herramientas digitales de la WEB 2.0, pero sí las TIC son el “objeto informante” que

funciona como eje, como excusa, como disparador para repensar los procesos y los modos en los que se enseña y se aprende. Para Esnaola (2004: 12), el objeto informante representa aquellas “tecnologías de la información y cómo éstas configuran nuevos espacios de poder y de autoridad en el entramado organizacional de las instituciones”.

Un segundo grupo de investigaciones abordan la problemática de los nuevos medios en la escuela desde el punto de vista de los sujetos que llevan adelante la tarea educativa. Es decir, indagan acerca de los usos y apropiaciones de las TIC por parte de los docentes y en menor medida la institución educativa en general. Algunos trabajos reflexionan sobre las representaciones y las prácticas institucionalizadas (Morales, 2004; Cabello, 2006) e indagan acerca de los límites y posibilidades simbólicas y materiales con las que cuentan los sujetos. Es decir, analizan las valoraciones y concepciones que tienen los docentes acerca de la educación y la tecnología, al tiempo que se describen los condicionante que rodean a esas interpretaciones.

Susana Morales, en su tesis doctoral, analiza los usos y representaciones que tienen los docentes de La Rioja sobre las TIC en la educación formal secundaria. En su trabajo indaga acerca de las condiciones objetivas y las representaciones que poseen los docentes y las escuelas y que condicionan las prácticas con las nuevas tecnologías. A lo largo de su trabajo Morales da cuenta de las dificultades -a veces materiales y a veces subjetivas- que tienen los docentes a la hora de incorporar efectivamente las TIC en el aula. En su trabajo da cuenta de la complejidad, de la trama que permite o limita la incorporación de los materiales y herramientas digitales al trabajo áulico.

Cabello, en cambio, no trabaja en el nivel medio, sino en el primario del Gran Buenos Aires. Pero también coincide en analizar, por medio de entrevistas, el acceso a la tecnología y las competencias con las que cuentan los docentes, y cómo estos factores se vinculan con ciertas representaciones sobre lo que se puede hacer con las computadoras en la escuela.

Otro conjunto de investigaciones, han apuntado a conocer los modos y las motivaciones del docente para la incorporación de la tecnología en el proyecto curricular, marcando como principal factor la capacitación docente (Buzzi, 2001; Tedesco, 2004; Cabello, 2011). En su libro “Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en

la formación docentes”, Roxana Cabello coincide con Litwin (2001) en la importancia de la formación inicial docente a la hora de integrar los nuevos medios en las aulas. En este trabajo, los autores buscan analizar y comprender la complejidad de los procesos, las prácticas y las instituciones educativas de formación docente, ya que consideran que es un espacio clave para la transformación educativa en relación a las tecnologías digitales.

Otros trabajos más puntuales “describen el modo en que las instituciones coordinan las tareas, definen su currículum y resuelven la relación entre maestros y especialistas” (Palamidesi, 2001), o indagan sobre la formación docente y el acceso a las TIC entendiéndolas como instancias necesarias para el efectivo uso de las TIC en procesos de enseñanza aprendizaje. El interés se centra en avanzar hacia una caracterización del nuevo tipo de rol del educador que puede configurarse cuando se incorporan los medios informáticos en la formación docente (Fernández y Arabito, 2008; González Gartland, G. , 2008).

Dentro de la bibliografía disponible sobre el tema de TIC y Educación podemos caracterizar un tercer grupo, que son aquellas investigaciones que han realizado organismos estatales o internacionales en Argentina (IIPEE-UNESCO, OEI, Ministerio de Educación, DINIECE, CIPPEC) y que tienen el objetivo fundamental de monitorear o evaluar la incorporación de "la computadora" e Internet en la escuela, y las estrategias y alcances que debe adoptar la "alfabetización tecnológica". Se tratan de informes generalmente cuantitativos, de amplia magnitud y cobertura, cuyo aporte central es proveernos de datos macros para poder tener una idea aproximada del estado de situación respecto de algunos puntos como el equipamiento de las escuelas, cantidad de salas de informática, conocimientos y saberes de los docentes (El caso del PRODYMES II, 2001; La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio, 2001; El equipamiento informático en las escuelas de EGB: disponibilidad y uso, 2000; DINIECE, 2007; y DINIECE 2008; Mezzadra, 2010; Padilha, M. y Aguirre, S., 2011).

Un caso para destacar es el trabajo que se ha realizado, desde el Área de Evaluación y Seguimiento del Programa Conectar Igualdad (PCI) que tiene el objetivo de conocer y medir el impacto curricular, institucional, interpersonal y social de la

implementación del PCI. Por un lado, esta línea de trabajo la integra un equipo nacional interdisciplinario que monitorea y evalúa en campo, en coordinación con los equipos provinciales que están implementando el programa, generando por ejemplo, documentos como el Informe de Avance de resultados 2010. Por otro lado, hay un equipo de investigadores de 15 universidades nacionales cuyo marco metodológico es fundamentalmente cualitativo y apunta, en una primera etapa (2011) a indagar sobre el proceso de implementación del PCI, durante el 2012 se centró en analizar las prácticas de enseñanza y la apropiación por parte de docentes, alumnos, familia y comunidad, de las nuevas tecnologías, (Perczyk, Zapata y Kisilevsky, 2011; Perczyk, Penacca, Kisilevsky, 2015) y el último trabajo, realizado en el año 2015, en el que se evaluó el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) y en particular los cambios y continuidades en las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas generadas a partir de los programas de inclusión digital educativa.

## **1.2.El aporte de la perspectiva multimodal a los estudios sobre las TIC y las prácticas educativas**

En los últimos años, y como quedó explicitado más arriba, se han comenzado a desarrollar investigaciones que tratan sobre la apropiación y uso por parte de los docentes de las TIC, de las transformaciones culturales que han generado estas tecnologías en el ámbito educativo, e incluso líneas de investigación que han acompañado políticas públicas de inclusión digital como en el caso del Programa Conectar Igualdad, en Argentina. Han indagado sobre el impacto, las aplicaciones y dinámicas áulicas a partir de la implementación de las nuevas tecnologías, sin embargo, se ha planteado cada vez con más fuerza la necesidad de estudiar el uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo real de las prácticas educativas, desplazando “el interés por estudiar de forma directa la manera en que las TIC influyen en el aprendizaje o en el rendimiento de los alumnos hacia el interés por estudiar cómo las TIC se insertan en las prácticas educativas y cómo eventualmente pueden transformarlas” (Coll, Mauri y Onrubia, 2008:02).

Si el interés está en investigar sobre la incorporación de las TIC en las aulas, resulta fundamental indagar sobre el modo en que estas transforman las prácticas

comunicacionales, ya que la incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas no sólo han cambiado las relaciones entre generaciones sino que, como dice Cope y Kalantzis (2009:94) “[generan], nuevas alfabetizaciones centradas en torno a las oportunidades que aportan estas nuevas tecnologías para la fabricación de textos híbridos y multimodales. Modos de representación de significados que se hallaban relativamente separados ahora se encuentran cada vez más estrechamente entrelazados”. Si bien se reconoce -y hay amplio consenso entre los investigadores (Renaud,1989; Manovich, 2006; Carlón, 2006, Coll y Monereo, 2008)- que las nuevas tecnologías han significado la presencia de otros lenguajes, es escasa la bibliografía y los estudios de campo que aborden específicamente las transformaciones que las TIC han tenido sobre los modos, funciones y lenguajes que se utilizan en las prácticas educativas.

Se analizan las prácticas educativas desde una perspectiva semiótica, es decir, teniendo en cuenta los diferentes modos de comunicar con los cuales se construyen el sentido y el contexto histórico y cultural que lo determina. Las perspectivas que han orientado estos estudios semióticos sobre educación son la Semiótica Social, en particular desde la propuesta de Halliday (1985, 1978), Martin (1993), Christie y Unsworth (2000) y la teoría de la Multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 1996, 2001) -que tiene sus orígenes en la teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD)- recupera fundamentalmente los lenguajes que se ponen en juego en una práctica social. No se centra en las tecnologías como propiciadoras de dinámicas particulares de enseñanza y aprendizaje, y tampoco trabaja desde la perspectiva subjetiva y social de los sujetos, sino que el eje de interés está puesto en los modos semióticos de comunicar y las funciones que cada lenguaje tiene en una práctica -en este caso- educativa. En este sentido, la perspectiva multimodal permite no sólo incorporar estos modos semióticos al análisis de un proceso de enseñanza y aprendizaje, sino analizarlos “no en función de códigos discretos para cada vía de comunicación (verbal, gestual o visual) sino de las conexiones e intersecciones que se dan entre estas varias vías o modos de comunicación” (Kress y Van Leeuwen, citado en Williamson 2005:1).

Gran parte de nuestras experiencias cotidianas son multimodales en la medida que nos encontramos con mecanismos de representación que superponen modos sensoriales y cognitivos diferentes. Las prácticas educativas son un ejemplo de ellas, no sólo

intervienen aspectos verbales, orales y escritos, sino también elementos no verbales y visuales. La inclusión de las nuevas tecnologías en el aula, parecería potenciar y modificar los registros utilizados en la enseñanza tradicional, pero aún no está suficientemente claro en qué sentido específicamente. Históricamente, como lo menciona Manghi Haquin (2009:01) “los estudios acerca del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, tradicionalmente han asumido dos creencias. La primera es que el lenguaje constituye el medio principal para comunicarse y aprender, y la segunda creencia sostiene que hay solo una forma única usar el lenguaje en la escuela para lograr comunicarse y aprender apropiadamente.”. Estas afirmaciones, con amplio apoyo de los lingüistas han tenido un fuerte impacto en los estudios sobre educación e incluso en los mismos docentes, ya que presentan un panorama comunicativo simplificado y ubican en un lugar central a la lengua, especialmente la escrita, como el medio exclusivo y autónomamente eficiente para la comunicación, el aprendizaje y la enseñanza dentro del ámbito educativo (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress, 2005; Jewitt, 2008).

En los últimos años, la Multimodalidad ha significado para muchos investigadores un marco que permite trabajar la comunicación de manera integral y desde una perspectiva semiótica, prestando particular atención a la problemática del lenguaje, ya que, como afirma Lemke “cada uno de los modos puede ser considerado un canal de comunicación que proporciona información (algunas veces equivalente, otras complementaria, que puede ser repetida o contradictoria...) y es la interacción entre los diferentes modos la que hace posible la construcción del significado.” (citado en Marquez *et.al*, 2003:21). En el ámbito educativo, los trabajos que ha adoptado esta perspectiva teórico-metodológico, pueden agruparse según su objeto de estudio.

Un grupo de investigaciones se ha centrado en el análisis del discurso del docente y sus prácticas dentro del aula. Mayormente se trata de clases de ciencias exactas y naturales, y en menor medida, de ciencias sociales. En estos trabajos no se observa tanto la utilización de TIC, sino gráficos, dibujos, maquetas y los lenguajes propios de la interacción cara a cara, como los gestos, el habla -oral y escrita- o los tonos de voz. En estos trabajos se analiza cuáles son los modos semióticos que se utilizan en el

discurso escolar, ya sea de los docentes (Márquez *et al.* 2003; Manghi, 2010, 2011, 2013; Manghi y Córdova, 2011; Manghi y Haas, 2015; Manghi y Badillo, 2015), de los alumnos (Arzarello, 2006; Márquez y Bach, 2007) o de su interrelación (Gómez, 2008; Jewitt 2006; Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001). El interés está puesto fundamentalmente en qué tipos de lenguajes se utilizan, qué tipo de información aporta cada registro semiótico y qué función social (entendida desde la teoría *semiótica sistémica funcional*) tiene cada modo y cómo funcionan entre sí para construir el significado de lo que se quieren comunicar. Estos trabajos, que mayormente se encuentran en una fase exploratoria, a raíz de los pocos antecedentes que hay en el área, han confirmado la capacidad y potencialidad discursiva de cada modo semiótico y la existencia de una variedad de funciones para cada uno de ellos. Por ejemplo Manghi y Córdova (2011:36) concluyen que un hallazgo relevante es que “la combinación de la interacción cara a cara en conjunto con el pizarrón o presentación computacional deja en evidencia la potencialidad de la definición visual”. La relación de cooperación o de especialización que adopte cada registro -de su potencialidad como lenguaje- en relación a los demás modos, será el resultado de la interacción social que se produzca entre el docente y el alumno, anclada en un contexto particular de clase.

En el caso de Gómez (2008:95-96), además de describir las funciones y la relación entre los modos, al analizar la interacción también se pregunta sobre el rol del maestro y del alumno cuando se construyen explicaciones en forma conjunta. Es así como encuentra que “la posibilidad de interpretación de las imágenes y maquetas está relacionada con la generación de consensos y convenios”. Finalmente concluye que la potencialidad y complementación semántica de los modos ayuda a que los alumnos comprendan “mejor” los contenidos; “En la construcción de explicaciones multimodales los alumnos aprenden simultáneamente los conceptos y la forma en que se visualizan, bajo diversas representaciones, asociándolos a la interpretación de un fenómeno.”. El docente debe aprender a conocer la potencialidad de los lenguajes de los que dispone para lograr mejorar su práctica educativa.

Continuando con esta línea de investigación existen trabajos en los que se analiza cómo los profesores incorporan las TIC en la enseñanza desde una perspectiva semiótica social (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Guerrero y Kalman, 2011) y multimodal (Rodríguez y Rayón, 2010; Lozano y Giralt Lorenz, 2013; Martínez Lirola, 2013). En

estas investigaciones se ha observado cómo el uso de la multimodalidad para construir discursos a través de medios digitales facilita los procesos de aprendizaje ya que la combinación de modos semióticos favorece la comprensión de los significados que se quieren enseñar.

La perspectiva multimodal ha enriquecido también el análisis de diferentes materiales didácticos. Por un lado, hay investigaciones que han trabajado con materiales impresos, especialmente libros de texto (Landau, 2006; Palmucci, 2007; Pereira y Gonzalez, 2011; Silin, 2012) o literatura de divulgación científica (Vallejo y Palmucci, 2011). El aporte fundamental de análisis multimodal es que permite observar cómo en los libros de texto los diferentes modos semióticos se combinan, refuerzan y construyen el significado de lo que se está enseñando. Según los trabajos, -si bien los resultados son diferentes en cada caso- generalmente coinciden que en este tipo de textos se materializa un modo tradicional de representar el mundo, fuertemente anclado en la palabra escrita y con poco desarrollo de las potencialidades que presentan los diferentes lenguajes con los que se dispone, y de esta manera, terminan reproduciendo una mirada del mundo conservadora. En otros casos, como en el trabajo de Pereira y González (2011), se presenta, a partir del análisis, una fundamentación teórica y una propuesta metodológica para analizar libros de texto desde la perspectiva semiótica multimodal. Vallejo y Palmucci (2011:87), si bien trabaja sobre un material con fines didáctico con soporte muestra un caso diferente ya que analiza un libro de divulgación científica que sustituiría desde una postura novedosa los manuales tradicionales para la enseñanza de las ciencias. Allí encuentran que la combinación de imagen y texto da como resultado un material didáctico más creativo. Es así que concluyen que “la coexistencia de dos modalidades no es un mero recurso para atraer la atención del destinatario, sino que se dirige a la ampliación de su horizonte de comprensión.”. En este sentido, se apoya la utilización de la multimodalidad para la enseñanza-aprendizaje, en la medida que la función y la relación entre los modos semióticos posibilita “desplazar al niño del lugar de mero observador que acepta pasivamente una representación clausurada del mundo, para alentarle a asumir un rol activo en la construcción del conocimiento de la realidad” (Vallejo y Palmucci, 2011:99).

Por otro lado, nos encontramos con investigadores que han analizado materiales didácticos multimedia (Kaltenbacher, 2004; Kress, 1998) y se han preguntado acerca de cómo los CDROM han combinado diferentes registros semióticos para construir los sentidos de lo que se quiere enseñar. En el afán por incorporar las nuevas tecnologías en la educación muchas veces se han utilizado de manera inapropiada, sin poder aprovechar adecuadamente todas sus potencialidades y generando materiales didácticos pobres e incluso poco eficaces. Kaltenbacher (2004:16) lo dice claramente cuando afirma que la facilidad y la velocidad de producción de recursos educativos con nuevas tecnologías ha llevado en algunos casos a que “no elaboren investigaciones ni consulten a expertos existentes en el proceso de diseño de productos multimodales”. De esta manera, se reviven modelos y enfoques de la década del 50 y 60 de patrón conductista ya que “ignoran el hecho de que para producir un texto multimodal complejo para enseñar un idioma se necesita más que simplemente poner palabras e imágenes juntas”.

Las relación entre las nuevas tecnologías y las prácticas educativas, ya sea como material didáctico, soportes digitales de diferente tipo, blogs, páginas web o plataformas de educación virtual, han generado un gran desafío para los investigadores en educación. Si bien se reconoce que siempre la comunicación humana ha sido multimodal, el lenguaje digital, la accesibilidad y el aumento de la variedad de lenguajes disponibles, ha potenciado el interés por conocer cómo estos nuevos medios han impactado en los modos de construcción de los discursos.

En relación a lo mencionado ha surgido una línea de trabajo que retoma la perspectiva teórica-metodológica de la Multimodalidad para repensar las prácticas educativas vinculadas con las TIC. Estos investigadores han optado por poner el acento en la necesidad de formar a los sujetos -tanto docentes como alumnos- para que puedan desarrollar su capacidad crítica y creativa en relación a los múltiples lenguajes que se propician a partir de la masificación de las TIC. Es decir, una línea de investigación que pone el eje en la Multialfabetización (Cope y Kalantzis, 2009) y que sostiene fundamentalmente que “las nuevas formas de leer que nos brindan las tecnologías, no anulan a las ya existentes, sino que las completan y las refuerzan. Necesitamos fortalecer al sujeto lector propio de la cultura impresa, pero complementando con una

alfabetización multimodal que incluya además lo audiovisual y digital como experiencia de acceso a la información, al conocimiento”. (Rodríguez y Rayón, 2010:4).

Dentro de esta línea, encontramos el trabajo de García-Vera (2007:599) que, a partir de describir una experiencia de educación en la que se utilizan los nuevos medios y analizar el aporte de las tecnologías digitales -especialmente del lenguaje audiovisual- sostiene que es necesario incorporar en las prácticas educativas la construcción de los propios discursos, en la que se enseñe no sólo a ver, sino a producir con diferentes modos semióticos. Finalmente, concluye diciendo que “la anterior propuesta de alfabetización tecnológica multimodal e intercultural es una forma de responder al reto que supone para el campo de la educación la necesidad de encontrar maneras de fomentar la independencia y la participación”.

La preocupación por incorporar la multialfabetización en la planificación y desarrollo de prácticas educativas también aparece en trabajos sobre educación superior, como es el de Pasadas Ureña, C. (2010) y Álvarez y Álvarez Cadavid, (2012). Pasadas Ureña (2010:17) plantea que “la universidad como institución debe responder a la filosofía que subyace al predominio de lo digital y la web social en la sociedad actual” y por lo tanto su responsabilidad como espacio de formación tiene que ver con brindar los conocimientos necesarios para la comprensión y el manejo de las nuevas tecnologías digitales. Por un lado critica la poca incorporación de la multialfabetización en los planes de estudio de educación superior, y por otro lado, compara diferentes enfoques teóricos sobre lo que es la alfabetización digital o alfabetización en TIC y los desestima en comparación con el término de multialfabetización, propuesto por Cope y Kalantzis (2009b:21), “porque es la teoría de la comunicación y la multimodalidad la que puede ofrecernos un marco de engarce de todas las alfabetizaciones necesarias para la sociedad actual (...) Se comprende así que el término multialfabetización haya acabado por convertirse en un concepto necesario para abarcar las diversas alfabetizaciones”.

Álvarez y Álvarez, (2012) trabajan a partir de una adecuación de la perspectiva de la multimodalidad -especialmente la propuesta de Lemke (1998, 2002) que también es recuperada por Márquez (2003)-, para analizar ambientes virtuales de aprendizaje. En su trabajo, estudian un ciclo de formación de posgrado y analizan la organización de la página (en plataforma moodle) a través de la cual se enseñan los contenidos de las materias de un posgrado. Una de las observaciones principales de este análisis es que

“las actividades suelen presentarse en los foros a partir de aspectos exclusivamente verbales y, por otra parte, es casi inexistente el uso de recursos multimediales.” (Álvarez y Álvarez, 2012:220). Por otro lado, en el análisis de los entornos virtuales de presentación de actividades desde la función organizacional, las autoras encuentran que existen dos diferentes modos de estructurar el diseño de las páginas de las asignaturas. Sostienen que “es posible sugerir, de manera aún provisoria y no definitiva, que las diferencias en el diseño de las materias responden a lógicas diferentes de situarse en un soporte electrónico. En el primer caso, las materias sin divisiones internas, quien ha diseñado la materia no ha considerado todos los recursos y herramientas que brinda el medio electrónico y, en este sentido, no parecería estar regido por la lógica de la pantalla. Por el contrario, quien diseña materias con divisiones internas y emplea diversos recursos y herramientas parecería movilizad por la lógica de la pantalla.” (Álvarez y Álvarez, 2012:233). Como conclusiones generales, se afirma que el mero hecho de utilizar nuevas tecnologías no significa que haya un cambio en la propuesta discursiva. A veces se sigue sosteniendo un modo tradicional de la lengua escrita. Se debe utilizar la confluencia de lenguajes, y cambiar la lógica tradicional a la lógica de la pantalla.

Finalmente encontramos el aporte del trabajo de Farías, M., Obilinovic, K., Orrego, R., (2010) sobre la relación entre el aprendizaje multimodal y los enfoques pedagógicos. Si bien se refieren a la enseñanza de lenguas extranjeras, es interesante ya que intenta, a partir de hacer una reseña del estado del arte sobre el impacto de las TIC en los procesos de aprendizaje, analizar posibles formas de abordar la enseñanza desde la multimodalidad que proponen las nuevas tecnologías. Es decir, se intenta establecer algunos criterios o guías para pensar las prácticas de enseñanza y los materiales didácticos que tengan en cuenta el lenguaje y los modos de funcionamiento de los diferentes registros semióticos. Además, agregan que “los principios del diseño multimodal no deben ser aplicados como mandamientos rígidos, sino que tiene que ser interpretados a la luz de teorías del aprendizaje.” (Farías *et al.*, 2010:68). En este sentido, también coinciden con el planteo de Kaltenbacher (2004), en su preocupación por el uso instrumental de las nuevas tecnologías.

## Capítulo 2. Marco Conceptual

### 2.1.Marco Metodológico

Debido a que esta investigación se propone comprender la construcción del significado del discurso pedagógico de nivel medio en el que se utilizan diferentes medios y modos se adoptará un diseño metodológico cualitativo. Este tipo de investigación presenta un carácter flexible, dialéctico y adaptable a las particularidades del objeto de estudio<sup>1</sup> y al contexto en el que se lo aborda (Yuni y Urbano, 2006). La metodología cualitativa permite una aproximación a la cotidianidad del aula y recuperar aquellas especificidades que aportan significaciones para el análisis del discurso pedagógico. La interacción áulica y el proceso de enseñanza son complejas y presentan múltiples determinantes que impactan en la construcción del sentido en el aula y en los modos en los que se aborda la enseñanza, ajustando su desarrollo a cada momento. Es por esto que no se buscan explicaciones de causa y efecto, previamente estructurado en el cual se intenta corroborar cierta hipótesis, sino un diseño flexible que dé lugar a “la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; y a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación” (Mendizábal, 2006:67)

Además, el enfoque cualitativo permite la construcción de un diseño de investigación basado en diferentes técnicas metodológicas, lo que posibilita que el investigador “construya una imagen compleja y holística, analice palabras, presente detalladas perspectivas de los informantes y conduzca el estudio en una situación natural” (Creswell, 1998:15,255, citado en Vasilachis de Gialdino, 2006:24). Abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –en nuestro trabajo, un estudio de caso a través de textos observacionales audiovisuales y material

---

1 El objeto de estudio es el fenómeno particular que se estudiará. Éste tiene características específicas (según la disciplina y el marco teórico) que tienen que tenerse en cuenta a la hora de tomar decisiones metodológicas.

documental- que permiten documentar la situación que se desea estudiar en el contexto real donde se desarrolla.

Dentro de la línea de la investigación cualitativa este trabajo se enmarca dentro de la tradición interpretativa (Vasilachis de Gialdino, 1992), y se abordará desde un estudio de casos, definido como un determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio (Stake, 1999) y que implica “el análisis minucioso de un proceso individual que explica intensivamente un caso” (Kazez, 2009:01). Este tipo de enfoque permite abordar un número limitado de hechos y situaciones para poder analizarlos con la profundidad necesaria para su comprensión integral y contextual, es decir, comprender cómo las cosas ocurren y por qué ocurren. Para esto, es necesario un profundo análisis de las interdependencias de las partes, en nuestro caso particular los modos de representación, sus funciones e interrelaciones en la construcción del sentido del discurso pedagógico (Moreira, 2002).

La selección del caso se determinó mediante un muestreo intencional de opinión no probabilística, ya que no se basa en el azar, sino que la muestra responda a ciertas características vinculadas al tema y al problema de investigación y “que por su conocimiento de la situación o problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar” (Ruiz Olabuenaga, 2003:64). En un estudio de caso único, la muestra y el universo coinciden, ya que el estudio pretende explorar o describir un solo fenómeno. En este trabajo se trata de una profesora que dicta la asignatura Comunicación y Medios en 5to año de una escuela de nivel medio de la Patagonia.

La unidad de observación será una secuencia didáctica completa, es decir, el conjunto de las clases que el docente destine al desarrollo de la unidad curricular del programa y el material didáctico utilizado en esas clases.

El procedimiento de recolección de los datos contemplará la naturaleza del objeto de estudio, textos multimodales dinámicos, y al enfoque metodológico que considera los contextos en los que se producen e interpretan dichos textos. Es así que, además del registro fotográfico, las notas de campo y las grabaciones de audio de todas las clases, el instrumento de recolección de datos que se utilizará será de tipo audiovisual, que permite recuperar los gestos, los movimientos corporales y la utilización del espacio y la inte-

racción con los alumnos. También se recopilarán las producciones de los alumnos (copias digitales de los trabajos audiovisuales y escritos).

En esta investigación no se busca determinar el grado de efectividad del profesor o evaluar el nivel de éxito que tiene el uso de medios digitales en el aula, sino, como sostiene Larry Cuban<sup>2</sup> comprender lo que pasa en el aula y recoger los elementos no verbales y verbales que forman parte de la interacción, así como la observación de las condiciones del aula que a menudo pasan desapercibidos. Estos casos ejemplares permiten hacer foco en el proceso de cambio en el aula con la integración de las nuevas tecnologías y no cuánto y en qué grado los estudiantes han aprendido de estas lecciones. Los ejemplos de integración de medios digitales permiten analizar prácticas consideradas exitosas por sus pares o autoridades escolares y conocer cómo los docentes cambiaron la forma en la que enseñan con nuevas tecnologías.

## **2.2.Marco Teórico**

Pensar los discursos como multimodales desde una perspectiva semiótica es ubicarlos dentro de un proceso de producción de sentido, producto de la actividad humana socializada a través de la cual se crean objetos, o se asumen cosas, o hechos, en el seno de una sociedad, en un contexto histórico determinado. A diferencia de otros enfoques, la Semiótica Social y la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) se detiene “en la textualidad, en los orígenes sociales y en la producción del texto tanto como en su lectura (...) para llamar la atención sobre todas las formas de significación como actividad social enmarcada en el campo de la política, de las estructuras de poder y, por lo tanto, sometida a las disputas que surgen debido a los distintos intereses de los que producen textos.” (Kress et al, 2000:375). Es decir, la producción discursiva no es un proceso arbitrario, espontáneo o ingenuo, sino que está motivado por los intereses de quien produce los signos, y la ideología es un factor presente a la hora de construir significados.

Por otra parte, estos marcos teóricos abren la posibilidad de pensar que la significación discursiva está vinculada con los modos semióticos presentes en cada cultura, los cuales son dinámicos y van transformándose con el tiempo. Es por esto que

---

<sup>2</sup> <https://larrycuban.wordpress.com/2016/09/05/how-i-am-researching-technology-integration-in-classrooms-and-schools-part-1/>. Consultado el 1 de febrero de 2017.

no se habla de códigos y reglas, sino más bien de los recursos disponibles en cada cultura y de prácticas sociales en las que ese discurso obtiene un sentido específico, en la medida que da cuenta de una situación comunicativa compleja en la que intervienen múltiples factores, como por ejemplo las relaciones de poder, intencionalidades, imaginarios, etc. El enfoque de la LSF sostiene que:

*“El conocimiento se transmite, se crea y se recrea en contextos sociales, a través de relaciones sociales como las de padres/hijos, o maestros/alumnos/grupo de pares, [relaciones] que son definidas por las ideologías y por los sistemas de valores de la cultura. Y las palabras que se intercambian en estos contextos adquieren significado en las actividades en las que se insertan, que también son actividades sociales” (Halliday 1985 [2005]:5, en Ghío, 2008:17)*

### **2.2.1. La Lingüística Sistémico Funcional**

La Lingüística Sistémica Funcional (LSF) es una teoría sobre el lenguaje que se desarrolló en los años 1960 y uno de sus principales referente es Michael Halliday y se distingue de otras perspectivas porque establece la necesidad de recuperar el contexto y la funcionalidad social del lenguaje para poder comprender su significado. Es decir, que los textos no pueden ser estudiados intrínsecamente, sino que siempre las palabras son la resonancia del contexto de situación. A diferencia de la tradición estructuralista, preocupada fundamentalmente por el funcionamiento del sistema lingüístico, la LSF no se detiene en las elecciones léxico-gramaticales, sino que va más allá del nivel textual al entender que lo lingüístico es la puerta de entrada para la comprensión del contexto social y cultural que da origen a determinadas prácticas sociales. Este enfoque considera que el habla siempre se produce en un contexto y no se puede comprender completamente si no se atiende a los condicionamientos que le dan emergencia y finalidad social.

Es por esto que la LSF abona el campo de la Semiótica Social, en la medida que los significados son entendidos como la respuesta a una necesidad determinada por el entorno histórico y cultural, donde el acento está puesto en los usos y las funciones de los sistemas de signos. En este sentido, Halliday sostiene que “por medio de la lengua, el ‘ser humano’ llega a integrarse a un grupo (...). El intercambio lingüístico es el que determina la posición de los individuos y los configura como personas” (Halliday, 1978:

24). Es decir, que la lengua debe entenderse como una herramienta constitutiva de lo social y que su estudio no debe limitarse al análisis meramente lingüístico, sino por el contrario, el lenguaje es el andamiaje para incorporarnos a diferentes contextos y desempeñar diferentes papeles sociales. Asimismo, es la situación comunicativa la que condiciona las elecciones léxico-gramaticales, ya que “el significado está siempre construido en un contexto que limita el rango de significados que pueden ser seleccionados. Hay significados esperables y apropiados a contextos de diferentes clases”. Se podría concluir que el lenguaje tiene esta doble vía, una relación dialógica entre la situación comunicativa específica donde ese discurso tiene lugar y el ejercicio de ciertos roles sociales. El objetivo de la LSF es analizar el uso del lenguaje para construir sentido en interacción con otros, mientras lleva a cabo su vida social.

En la LSF confluyen dos perspectivas desde donde se piensa el análisis discursivo. Por un lado, este enfoque es sistémico, en la medida que sostiene que las elecciones léxico gramaticales que se materializan en un discurso concreto son el resultado de una red de paradigmas disponibles en el sistema de la lengua. Es por esto que “el hablante emplea estos recursos seleccionando en cada ocasión las opciones que considera más adecuadas a sus necesidades comunicativas. De este modo, las opciones realizadas constituyen una determinada estructura y organizan un texto adecuado a la situación” (Ghío, 2008:27).

Por otro lado, la LSF sostiene una concepción funcional del lenguaje, no desde una perspectiva funcionalista en el sentido de una clasificación o listado de usos posibles del sistema lingüístico, como podría ser la propuesta de Jakobson, en su trabajo *Lingüística y Poética* del año 1960, si no que, como dice Halliday:

*“adoptamos un criterio funcional de la lengua, en el sentido que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella; y de que tratamos de explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su conformación en términos de las funciones que ha desarrollado para servir.” (Halliday 1978:27)*

Si bien los usos del lenguaje pueden cumplir diversas funciones y variar de una situación comunicacional a otra, los sistémicos funcionales afirman que algunas de ellas son comunes a todas las culturas. Estas funciones fundamentales se refieren a la relación

entre el uso social de la lengua y el sistema, ya que en todas las sociedades el lenguaje se usa para “interactuar con otros, representar e interpretar la experiencia del mundo (externo e interno) y organizar y construir textos significativos en los contextos en los que se emplean.” (Ghío,2008:23). A estas funciones más abstractas Halliday (1985) las llama “metafunciones” y distingue tres básicas: función ideativa o ideacional, función interpersonal y función textual.

Las metafunciones “son abstracciones que permiten conectar la lengua con el contexto social en que es utilizada” (Martínez Lirola, 2013:47), es decir, son herramientas conceptuales que permiten analizar los modos de significación que se hallan presentes en todo empleo del lenguaje en contexto social. Cuando se busca desentrañar la construcción de la significación del discurso pedagógico, la organización funcional del discurso permite analizar el uso del lenguaje por parte de los sujetos en relación a un contexto de cultura y un contexto de situación. Halliday (1985) afirma que hay tres funciones que la lengua debe cumplir en todas las culturas humanas.

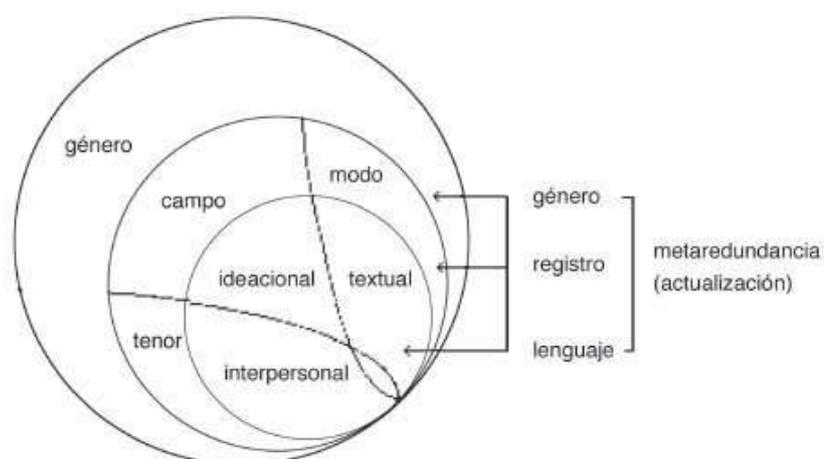
En primer lugar, el lenguaje debe interpretar y representar nuestra experiencia, proporcionándonos un número limitado de clases de fenómenos para organizar la variada cantidad de eventos del mundo material y de nuestro mundo interno. Esta metafunción se llama Ideativa experiencial. También, además de nombrar la experiencia, el lenguaje funciona para organizar de manera lógica las relaciones entre esos elementos. Esta función también forma parte la ideacional, pero se refiere específicamente a la función ideativa lógica. De todas maneras, en este trabajo se utilizará sólo la función ideacional experiencial que es la que permite analizar dentro del sistema de opciones de la lengua cómo quedan representada la experiencia del mundo, las cosas, las personas, las acciones, los objetos y los sentimientos.

En segundo lugar, Halliday menciona a la metafunción interpersonal y dice que el “lenguaje tiene que expresar nuestra participación, como hablantes, en la situación de discurso; los papeles que asumimos nosotros mismos y que imponemos a los demás.” (Halliday, 1978:34). Es decir, la segunda función general que comparten todas las culturas para la LSF es que el sistema de la lengua cuando se pone en uso construye roles sociales. A través del discurso se establece el papel particular que desempeñará el autor, al mismo tiempo que establece el tipo de vínculo con su interlocutor.

Por último, la LSF menciona una tercera metafunción: la textual. Ésta se refiere en particular a cómo el discurso queda organizado de manera coherente y cohesiva en relación a la situación comunicativa particular. Para los sistémicos analizar un discurso desde la metafunción textual permite ver cómo queda dicha efectivamente la información; o en otras palabras, qué elecciones desde el punto de vista organizacional y formal se ha optado para construir un determinado discurso. La metafunción ideacional e interpersonal quedan construidas a partir de ciertas elecciones textuales.

A nivel del lenguaje las tres metafunciones que describió Halliday son herramientas conceptuales ubicadas en el nivel semántico- discursivo y tienen su correlato en el nivel gramatical, ya que “las diferentes áreas de significado tienden a ser realizadas por sistemas particulares en la gramática” (Christie y Unsworth, 2000:07). Por ejemplo, la metafunción textual presenta los significados según el sistema temático –posición en la cláusula-. Lo ideacional trabaja a través del sistema de transitividad –procesos, participantes y circunstancias-, y por último, la metafunción interpersonal se plasma en el nivel gramatical a través del modo de la cláusula –modo verbal y sujeto gramatical-.

La LSF sostiene que las elecciones léxico-gramaticales, están determinadas por el contexto y que, a su vez, al analizar el lenguaje se puede observar las resonancias de la situación comunicacional y la cultura. La forma en la que los sistémicos funcionales entienden la relación entre el lenguaje y el contexto ha quedado graficada por Martin (1993) de la siguiente manera:



Esta articulación entre las elecciones léxico-gramaticales, las metafunciones y en un nivel de mayor abstracción, con los registros y el género, es la herramienta teórica-metodológica que nos permite acceder a los propósitos comunicacionales e ideológicos de los discursos a partir de las elecciones en el nivel del lenguaje. Es así como a partir de analizar las elecciones léxicas y gramaticales, se puede recuperar los procesos y las estructuras y las relaciones de poder de práctica discursiva.

### **2.2.2. Contexto de situación o Registro**

Las metafunciones mencionadas en el apartado anterior se encuentran ubicadas en el nivel semántico del lenguaje y quedan plasmadas a partir de las elecciones del sistema del lenguaje en el nivel gramatical. Sin embargo, para la LSF, los componentes del lenguaje están relacionados con la situación comunicativa o contexto de situación – concepto tomado de Malinowski (1923) y desarrollado por Firth (1957). Halliday (1978) recupera la categorización realizada por Berstein en 1971 quien sostenía que había ciertos tipos de situación que resultaban más importantes para la socialización. Estos contextos podían agruparse en cuatro tipos: el “contexto regulador”, donde se le da la conciencia de las normas del orden moral y de sus diversos apoyos; el “contexto de instrucción”, donde se aprende la naturaleza objetiva de las cosas y se adquiere habilidades de diverso tipo; los contextos imaginativo o de innovación” donde se alienta a experimentar y recrear su mundo en sus propios términos; y el “contexto interpersonal” donde se le hace consiente de los estados afectivos, de los propios y de los demás (Berstein, 1971: 181-198, citado en Halliday 1978:44). Si bien Halliday reformulará la propuesta de Berstein, le permite reflexionar sobre la importancia de entender el lenguaje en sus contextos de funcionamiento. Así, explica la importancia de incorporar la situación comunicativa en el análisis del discurso porque entiende que el lenguaje sólo aparece cuando es utilizado con algún fin y en un contexto particular. Agrega, además, que el lenguaje se desarrolla “en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significados las cosas que se dicen” (Halliday 1978:42). Y más adelante agrega que el contexto de situación al que hace mención se refiere específicamente a aquellas características que

están relacionadas con el discurso en cuestión, tanto lo referente a los condicionamientos concretos, como las dimensiones espacio- temporales, como aquellas más abstractas, como por ejemplo la autoridad de los actores o el nivel de experticia que posee un hablante.

Halliday define el contexto de situación a partir de los conceptos de Campo, Tenor y Modo. Estos conceptos son recuperados por Christie y Unsworth (2000) quienes lo explican como las “tres variables principales que influyen en el modo en el que el lenguaje es usado: el campo, que se relaciona con la actividad social, su contenido o tópico; el tenor, naturaleza de las relaciones entre las personas que intervienen en la interacción; el modo, rol del lenguaje en la situación-si es hablado o escrito, si acompaña la actividad o la constituye.” (Christie y Unsworth, 2000:03). Estas variables situacionales están asociadas con las metafunciones del lenguaje, ya que “cada metafunción es un aspecto del lenguaje como potencial de significado que es particularmente relevante para la construcción de una categoría contextual específica”. (Ghío, 2008: 43). Es decir, el campo, el tenor y el modo tienen que ver con el evento concreto que está sucediendo, las actividades que se están desarrollando, las relaciones sociales de los participantes y qué canales o modos semióticos se están utilizando para comunicarse. Las metafunciones son los potenciales del lenguaje que permite a los participantes optar por un término que permita plasmar esas condiciones contextuales de la situación comunicacional. El hablante y el oyente materializan los condicionamientos simbólicos, ideológicos y discursivos en textualidades específicas, como por ejemplo, establecer qué tipo de actividad los está convocando, dirigirse al otro con mayor o menor distancia, establecer una progresión temática puntual, entre otros. Esto es lo que Halliday llama *registro*: “al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo al tipo de situación. Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación, para que podamos empezar a comprender qué factores de situación determinan qué características lingüísticas” (Halliday, 1978:46). En este trabajo, la idea de registro, tal como se acaba de explicar, es fundamental, ya que permite analizar si el cambio en el contexto situacional de la clase (por ejemplo el uso de uno u otro medio en la clase) modifica –y en ese caso, qué aspectos- las elecciones lingüísticas del docente.

El campo del discurso se refiere a aquellos elementos de la situación comunicativa que describen el marco en el que se produce un texto, no sólo el tema del que se trata sino toda la actividad de los hablantes en determinado contexto. El campo es la instancia en la que se define el evento social y qué tipo de acciones sociales son posibles. Aquí podemos pensar en el nivel de especialización del vocabulario utilizado por los participantes, el conocimiento supuesto que tendrían los hablantes o las referencias intertextuales. El campo del discurso varía según si estamos en un marco institucional técnico o especializado o más bien en un contexto cotidiano, en el que se manejan conocimientos de sentido común.

El campo, en definitiva, es el campo de acción a partir del cual los hablantes optarán por un uso específico de la lengua.

El tenor del discurso se ocupa de la relación entre los participantes. No sólo en relación al nivel de formalidad del vínculo, sino al compromiso afectivo que hay en esa relación. El tenor incluye la presencia o ausencia de elecciones actitudinales y evaluativas; y el rol que desempeña cada hablante en un contexto. Cuando se analiza este nivel, por ejemplo, se puede observar cómo son las relaciones de poder: si existe una relación de igualdad o de asimetría; o también si se trata de un vínculo ocasional o frecuente. Una clase de escuela secundaria, como es el caso de este trabajo, “establece un escenario definido en el que se establece relaciones de rol institucionalizadas, a las que Halliday caracteriza como *modelos estabilizados del tenor del discurso*” (Ghío, 2008:45)

Es importante aclarar que en este caso el término “modo” (originalmente “mode” en inglés) se trata específicamente del medio a través del cual se desarrolla la práctica discursiva, a diferencia de la traducción de “modo” (mood) que se refiere a la modalidad o modalización en el nivel léxico-gramatical.

El modo del discurso se refiere al canal de comunicación adoptado, “no sólo a la elección entre médium hablado y médium escrito, sino a elecciones mucho más detalladas; a otras elecciones vinculadas con el papel del lenguaje en la situación” (Halliday, 1978:48). En este nivel podemos establecer cómo queda definida la distancia espacial y temporal entre los hablantes, según el medio utilizado. Por ejemplo, si es

posible tener retroalimentación o si se comparte el mismo espacio y tiempo entre los participantes. Por otro lado, establecer si el lenguaje verbal es constitutivo del hecho – en el caso de contextos con mayor presencia de signos lingüísticos escritos- o si acompañan a la situación – contextos orales y de relación interpersonal.

En este trabajo se analizarán situaciones comunicativas orales en las cuales lo lingüístico no es el único medio a través del cual se construye sentido sino que forma parte del discurso de la docente junto a otros modos de comunicación igualmente importantes. La propuesta de la LSF, con mayor tradición en el análisis textual, resulta insuficiente para explicar modos no verbales como los gestos o el tono de la voz y es por eso que se optó por incorporar en este nivel textual los desarrollos teóricos sobre multimodalidad (Kress y Van Leeuwen 1996, 2001; Cope y Kalantzis 2009; Painter, Martin y Unsworth, 2013) . El enfoque multimodal, y en particular el desarrollo propuesto por Kress y Van Leeuwen (2001), incorpora cuatro dimensiones que resultan de gran interés a la hora de analizar la significación de las prácticas sociales -en este caso, educativas.

### **2.2.3. Multimodalidad**

En general, “los estudios acerca del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, tradicionalmente han asumido dos creencias. La primera es que el lenguaje constituye el medio principal para comunicarse y aprender, y la segunda creencia sostiene que hay sólo una forma única de usar el lenguaje en la escuela para lograr comunicarse y aprender apropiadamente” (Manghi Haquin, 2010). Estas afirmaciones, con amplio apoyo de los lingüistas, han tenido un fuerte impacto en los estudios sobre educación e incluso en los mismos docentes, ya que presentan un panorama comunicativo simplificado y ubican en un lugar central a la lengua, especialmente la escrita, como el medio exclusivo y autónomamente eficiente para la comunicación, el aprendizaje y la enseñanza dentro del ámbito educativo (Kress & van Leeuwen, 2001).

A diferencia de otros enfoques que estudian la relación de las TIC y la educación, la perspectiva de la Multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 1996, 2001) -que tiene sus

orígenes en la teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD)- recupera fundamentalmente los lenguajes que se ponen en juego en una práctica social. No se centra en las tecnologías como propiciadoras de dinámicas particulares de enseñanza y aprendizaje, y tampoco trabaja desde la perspectiva subjetiva y social de los sujetos, sino que el eje de interés está puesto en el análisis de las prácticas sociales desde una perspectiva semiótica, es decir, teniendo en cuenta los diferentes modos de comunicar con los cuales se construyen el sentido. La perspectiva multimodal permite incorporar estos modos semióticos al análisis de un proceso de enseñanza y aprendizaje, y analizarlos “no en función de códigos discretos para cada vía de comunicación (verbal o visual o auditiva) sino de las conexiones e intersecciones que se dan entre estas varias vías o modos de comunicación” (Kress y Van Leeuwen, citado en Williamson 2005:1). Este marco, que permite trabajar la comunicación de manera integral prestando particular atención a la problemática del lenguaje, ya que, como afirma Lemke “cada uno de los modos puede ser considerado un canal de comunicación que proporciona información (algunas veces equivalente, otras complementaria, que puede ser repetida o contradictoria...) y es la interacción entre los diferentes modos la que hace posible la construcción del significado.” (citado en Márquez et. al, 2003:21).

Kress y Van Leeuwen (2001) propusieron cuatro dominios de la práctica discursiva a través de las cuales se adjudica sentido y que nos permiten situar el análisis del presente trabajo dentro de la Semiótica social, tal como quedó definida más arriba. Los cuatro estratos son discurso, diseño, producción y distribución.

Estos cuatro niveles no tienen un orden jerárquico y a veces puede ser que sea difícil establecer una frontera clara entre ellos, ya que en muchas ocasiones hay instancias comunicativas en las cuales el discurso, el diseño y la producción se despliegan de manera simultánea, como es el caso en la interacción áulica.

**DISCURSO**

**formas de conocimiento** socialmente “situadas” (¿quién, qué, dónde, cuándo, cómo?)

+ evaluaciones, propósitos, interpretaciones, legitimaciones.

**DISEÑO**

**conceptualización** de la forma del producto semiótico

Se diseña: 1) una configuración de discursos

2) una determinada (inter)acción

3) una determinada combinación de modos

**PRODUCCIÓN**

**articulación material** del diseño sea como prototipo, sea como producto final

**DISTRIBUCIÓN**

**‘recodificación’** técnica del producto para fines de grabación o difusión

Fig. 1 Estratos analíticos de Kress & van Leeuwen (2001).

El discurso refiere a los conocimientos socialmente construidos, producto de la actividad humana socializada a través de la cual se crean objetos, o se asumen cosas, o hechos, en el seno de una sociedad, en un contexto histórico determinado. Posicionarse desde la Semiótica Social permite pensar que la significación discursiva está vinculada con los modos semióticos presentes en cada cultura, los cuales son dinámicos y van transformándose con el tiempo, producto de una convención. Es por esto que, cuando se analizan las prácticas discursivas desde la Multimodalidad, no se habla de códigos y reglas, que implicarían una mirada más rígida y reduccionista, sino más bien se piensa la producción del sentido desde los recursos disponibles en cada cultura y de prácticas sociales en las que ese discurso obtiene un sentido específico, en la medida en que da cuenta de una situación comunicativa compleja en la que intervienen múltiples factores, como por ejemplo las relaciones de poder, intencionalidades, imaginarios, etc.

La Semiótica social llama “la atención sobre todas las formas de significación como actividad social enmarcada en el campo de la política, de las estructuras de poder y, por lo tanto, sometida a las disputas que surgen debido a los distintos intereses de los que producen textos.” (Kress et al, 1997:375). Es decir, la producción discursiva no es un proceso arbitrario, espontáneo o ingenuo, sino que está motivado por intereses de quien produce los signos, y la ideología es un factor presente a la hora de construir significados.

El estrato del diseño se refiere al uso de los recursos y modos disponibles para la representación semiótica en una instancia comunicativa determinada. Se parte de la idea de que cada uno de los modos está en igualdad de condiciones, y tienen potencialidades de significación y también limitaciones. El análisis multimodal intenta descubrir la manera en la que se reúnen diferentes modos, sus respectivas contribuciones a la comprensión del significado de lo que se quiere comunicar y las prácticas de interpretación de los discursos.

En este marco, cada recurso o modo semiótico sólo lleva un significado parcial, y el sentido completo de un texto multimodal –por ejemplo construido en base a lengua escrita e imágenes- solo se obtiene si se tienen en cuenta ambos recursos. “En este nuevo rol cada uno de los sistemas semióticos utilizados para representar y comunicar poseen una carga o potencial comunicativo (*affordance*) que corresponde a lo que es posible de significar con cada modalidad semiótica.” (Manghi, 2011:5). La producción de sentidos sociales no es, desde esta perspectiva, una tarea de codificación y decodificación de mensajes, sino más bien una tarea de diseño (*meaningmaking*), que “es el lado conceptual de la expresión y es el lado expresivo de la concepción. Los diseños son (usos de los) recursos semióticos en todos los modos semióticos y combinaciones de modos semióticos. Los diseños son medios para entender los discursos en el contexto de una situación comunicativa dada. Pero los diseños también suman algo nuevo: permiten y dan lugar a la situación comunicativa que cambia el conocimiento socialmente construido en la interacción social.” (Kress y Van Leeuwen, 2001: 68).

El estrato de la producción refiere a la materialidad en la que queda expresado el diseño, es decir, la expresión real y concreta del evento semiótico. En este nivel no se trabaja con el concepto de modo, sino de medio, al referirnos a las herramientas y habilidades técnicas que se requieren para que un discurso cobre existencia y circule socialmente. En el caso de las prácticas educativas, el docente es productor de cada una de sus clases en la medida en que aquel material didáctico o propuesta pedagógica (sea de propia invención o no) que fue pensada en otro momento y lugar, se materializa para esos alumnos en particular.

La distribución, que se refiere a la instancia en la cual el discurso se recodifica para su divulgación, generalmente no está incluida en los análisis sobre la significación por considerarla no semiótica o extra semiótica. Sin embargo, muchas veces es en esta instancia en donde se puede reflexionar acerca de los intereses y las disputas sobre el poder que fueron mencionados previamente. El acceso a los medios de difusión y el modo concreto en el que toma forma para su circulación le imprime al discurso una alta carga de significación que es necesario observar. En relación con las prácticas escolares, y en particular en este trabajo, cumplen un rol importante y se vincula con el contexto social e histórico. Tanto las netbooks que poseen muchos de los alumnos, como el piso tecnológico -que constituye una red interna en la cual los docentes suben trabajos y material de estudio para ser utilizado en las clases- fueron suministrados por el Programa Conectar Igualdad (2010-2015).

En este trabajo en particular, a raíz de las particularidades concretas de las clases que conforman el corpus, resultará de mayor interés los primeros dos estratos: discurso y diseño. La producción y distribución se realiza generalmente de manera simultánea, ya que se trata de una práctica interpersonal. Los cuatro niveles desarrollados por Kress y Van Leeuwen (2001), permiten aproximarnos a un análisis discursivo que incorpora categorías extralingüísticas, en particular cuestiones vinculadas con el poder, el contexto histórico y social, los discursos dominantes en un momento determinado y las elecciones de modos y recursos semióticos que imprimirán sentido al discurso que se analiza.

Por su parte, los sistémicos funcionales, en particular con los aportes de la Escuela de Sydney, han abordado el análisis del contexto a partir del concepto de género.

#### **2.2.4. Contexto de cultura o Género**

Como se mencionó anteriormente, la LSF y la Multimodalidad, como parte de la Semiótica Social sostienen que los discursos son la materialización de un proceso de producción de sentido, producto de la actividad humana socializada a través de la cual se crean objetos, o se asumen cosas, o hechos, en el seno de una sociedad, en un contexto histórico determinado. A través de las elecciones léxico-gramaticales y de los

signos no verbales podemos describir el contexto de situación inmediato -campo, tenor y modo-, por un lado, y analizar el contexto de cultura que rige la interacción, por otro. Es decir, pensar a qué género pertenece el discurso que se está estudiando.

Las interacciones tienen estructuras y formas determinadas, y “si las acciones sociales son relativamente estables y persistentes, las formas textuales serán igualmente relativamente estables y persistentes. En ese momento se pone de manifiesto la forma genérica; podemos ver, más o menos instantáneamente, qué género se ha invocado, en qué ocasión genérica estamos implicados.” (Kress, 2005). Esta práctica reiterada de formas y modos de comportamiento de acuerdo al ámbito de la práctica corresponde al nivel de contexto de la cultura, ya que sólo en el marco de terminados convencionalismos se puede identificar y establecer una estructura genérica.

La noción de género se ha enriquecido con los estudios mediáticos de las últimas décadas y ha significado un concepto clave en la semiótica social del lenguaje. Por una parte, Martin dice que el género es “una actividad dividida en pasos o etapas, orientada a una meta, con un propósito definido, en el que los hablantes se relacionan como miembros de nuestra cultura.” (Martin, 1984: 25) y en un trabajo posterior lo define como “una categoría que describe la relación entre el propósito social de un texto y la estructura de la lengua.” (Martin, 1993:2). En definitiva, desde este punto de vista, cada actividad social está de alguna manera regulada por una macroestructura, producto de las prácticas sociales reiteradas, que determina algunas instancias o pasos esperables de acuerdo al contexto de situación.

Eggins (1999) explica la articulación entre los niveles del lenguaje, del registro y del género al decir que “estudiar cómo las personas usan el lenguaje fuerza a reconocer, primero, que el comportamiento lingüístico está orientado a una meta (sólo podemos construir el sentido de un enunciado si asumimos que tiene un propósito); segundo, que el comportamiento lingüístico tiene lugar en una situación comunicativa y en el marco de una cultura, en relación con la cual puede ser evaluado como apropiado o inapropiado.” (Eggins 1999:29)

En este trabajo, en el que se analizan clases de nivel medio, el contexto de situación determina las condiciones más inmediatas de comunicación, como ya se ha mencionado. En este nivel detallamos el tipo de relación interpersonal, los modos

concretos que se utilizan para construir el discurso –si es oral, si se utilizan elementos gráficos en el pizarrón, por ejemplo- y también vemos qué tipo de acciones y elementos aparecen representados. Sin embargo, cuando analizamos el contexto de cultura analizamos un nivel de mayor abstracción y que tiene que ver con la cultura y la experiencia social en donde se desarrolla las clases que estamos observando. En este caso, las clases se desarrollan dentro de la educación formal, en una escuela de nivel medio el cual ofrece un marco para el desarrollo potencial de diferentes géneros, de acuerdo a si nos encontramos en una clase, en el recreo o en un acto escolar. El contexto ofrece un propósito y un significado a las diferentes interacciones que se observan en la escuela. Cuando describimos el propósito de la comunicación y los pasos en los que ese encuentro se desarrolla, estamos describiendo el género. Describir el contexto de situación generalmente resulta insuficiente para describir el propósito de un discurso y es común que para poder entender el sentido de determinada conversación sea necesario recuperar el contexto cultural. Así, por ejemplo, el uso de determinado término, en el contexto de una clase puede significar una provocación hacia el docente o en una conversación entre compañeros, un intercambio amistoso.

Por otra parte, el concepto de género nos propone pensar en estructuras que pese a su dinamismo y transformación en el tiempo, presentan ciertas regularidades o pasos. A cada práctica social le corresponde un género y para poder reconocerlo es necesario identificar el propósito y los pasos que suelen estar presentes en esa actividad cultural. En el caso de una clase de nivel medio, cuya existencia está determinada por el Sistema Educativo en donde está inserta, tiene una finalidad que es la de enseñar contenidos disciplinares. El propósito de la interacción pedagógica –más allá de si estamos frente a una pedagogía más o menos enciclopedista- en el ámbito de la educación formal es la enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas que conforman el diseño curricular. Formar parte de la cultura en la que se desarrolla esa interacción permite reconocer la finalidad educativa, si bien tal vez no se pueda determinar los detalles acerca de qué materia o el tema que están tratando. Como dice Eggins “hacemos deducciones sobre el texto interpretando el lenguaje en un modo que produzca sentido en nuestra cultura, y haciendo esto, lo que hemos deducido es el género del texto: el tipo de actividad realizada mediante el lenguaje, dividida en pasos y con un propósito definido.” (Eggins, 1999:30)

Las clases de nivel medio cumplen por lo general con etapas. Algunas opcionales y otras recurrentes: podemos reconocer un inicio con el saludo y la introducción al tema que se trabajará por parte; instancias de diálogo entre docente y alumnos; según las clases, dictado de consignas y trabajo, tanto individual como grupal; y el cierre de la clase. A partir de esta descripción –aunque poco exhaustiva- podemos identificar la estructura esquemática del género *clase de nivel medio* (aunque más adelante se propondrá el término macro-género). Las convenciones sociales establecen qué hacer o cuál es la organización pautada de determinado género y cada paso contribuye a una parte de su significado total para que aquel pueda realizarse con éxito. Martin propone una definición de estructura esquemática y dice que “representa la contribución positiva que un género hace a un texto: una manera de ir desde A hacia B en el modo en que una cultura dada lo hace de manera eficaz (exitosa), cualquiera sea el género en cuestión.” (Martin, 1985:251).

Para describir una estructura esquemática de un género se recurre a dos ejes. Por una parte, su composición, es decir, los pasos que se mencionaron anteriormente y que dan como resultado el total de la interacción. Por otra parte, el etiquetamiento funcional, que permite otorgarle a cada uno de las etapas de la estructura una función. Además, este eje permite explicar cómo los pasos se relacionan entre sí y de qué manera cada uno contribuye a alcanzar el propósito general. Eggins agrega que “reconocemos como pasos solo aquellos turnos o grupo de turnos que cumplen una función en relación con el todo. Por lo tanto sólo consideraremos que existe un paso cuando podemos asignarle una etiqueta funcional.” (Eggins, 1999: 37) Y luego, la autora aclara que estas etiquetas funcionales deben dar cuenta del rol concreto que ese paso cumple en relación al género, con un alto grado de especificidad y no como etiquetas vacías comunes a otros géneros.

Cuando se reconstruye la estructura esquemática de un género hay “elementos obligatorios, elementos opcionales y elementos iterativos, y la secuencia en que ocurren los elementos obligatorios y optativos. Esto permite establecer el potencial de estructura genérica de los textos.” (Ghío, 2008: 51). Esta estructura permite reconocer a un texto como perteneciente a determinado género cuando se reconoce en él ciertos pasos de una potencial estructura genérica; y por otro lado, establece la estructura que debería tener

una práctica social que busca un propósito específico, es decir, establece qué etapas deben realizarse para poder ser reconocida con un género determinado.

Algunos elementos son la clave para reconocer el tipo de meta que busca una actividad social, y por ende poder reconocer el género que se está desplegando. Para distinguir los elementos obligatorios de los opcionales podemos preguntar qué pasos podrían ser eliminados sin dejar de cumplir con el propósito principal de ese género. Así, en una clase podremos por una parte definir la estructura esquemática del género y al mismo tiempo observar diferencias y similitudes entre diferentes clases. Esto nos permitirá recuperar los elementos obligatorios, opcionales y observar también el orden de la secuencia de pasos.

De todas maneras, para poder abordar textos de gran complejidad, como es el caso de una clase de nivel medio como las que se analizarán en este trabajo se utilizará el concepto de macro-género propuesto por Martin (1992) Eggins (1999) y Eggins y Martin (2003). Cuando se trata de un análisis genérico de “textos más largos y complejos Martin (1992) sugiere la necesidad de identificar el texto completo como un ejemplo de macro-género en el que es posible reconocer otros géneros como constituyentes.” (Eggins, 1999: 44). Hay ciertas actividades sociales en las que se puede reconocer una meta global, pero, al mismo tiempo se pueden identificar secciones que poseen un propósito específico que los diferencia de otros, pese a que juntos presenten cierto grado de consistencia y coherencia en su registro. Es decir, pueden funcionar juntos como parte de un macro-género, pero tener una meta específica que la diferencia de otros. En el caso de una clase de educación secundaria se reconoce como macro-género en la medida que conforma una unidad de registro y se puede identificar una meta global, sin embargo, podemos reconocer dentro de esa práctica social, el género explicativo o el género instruccional.

Finalmente, es necesario aclarar, como sostiene Eggins (1999), que hay situaciones en las que la estructura genérica no se observa tan claramente o no posee un propósito tan definido como puede ser la compra de un objeto. Para analizar el contexto de cultura o nivel genérico, la autora propone incorporar “dos clases de motivaciones funcionales para las interacciones lingüísticas: motivaciones pragmáticas y motivaciones interpersonales.” (Eggins 1999: 45). Las primeras se refieren a aquellas interacciones

que poseen una meta clara a ser alcanzada, y por ende poseen una estructura más definida. En cambio, para las interacciones más informales, por ejemplo en algunos pasajes de las clases que se analizan en este trabajo, la motivación es interpersonal, ya que el objetivo del intercambio es establecer relaciones con los participantes, creación de lazos afectivos y construcción de un vínculo. En este sentido, Eggins aclara: “cuando las metas sociales a alcanzar por la conversación son principalmente interpersonales, establecer y reforzar relaciones sociales, entonces encontramos otro tipo de estructuras dominantes: estructuras de final más abierto, sin un punto final claro que alcanzar y límites menos claros entre pasos.” (Eggins, 1999:45).

A modo de síntesis, podemos volver sobre la perspectiva general de la semiótica social en donde se incluye la noción de género. El uso del lenguaje (multimodal) siempre está para *hacer algo*, inserto en una situación comunicacional concreta y su configuración genérica se deriva de la configuración social y cultural. Ser conscientes de los géneros que están presentes en una interacción es prestar atención a “sus principios constitutivos, de sus valoraciones en jerarquías de poder, y por encima de todo, producirlos en variaciones que sean adecuadas constituye una condición *sine qua non* para la plena participación en la vida social (...) El género es una categoría que orienta la atención hacia el mundo social. Emplearlo supone aceptar que el uso del lenguaje es un tipo de acción social, configurado por estructuras sociales y prácticas habitadas de mayor o menos estabilidad y persistencia.” (Kress, 2005: 115-117).

## Capítulo 3. Estudio de Caso

### 3.1. El contexto de situación y contexto de cultura como condicionantes del sentido del discurso social

La secuencia didáctica que se analiza en este trabajo consta de cinco clases de una duración de una hora y veinte minutos cada una. Todas se agrupan dentro de un mismo eje temático que la docente menciona como “los nuevos derechos adquiridos”, y que no sólo lo abordarán desde su asignatura sino también desde las otras materias que conforman la modalidad de Promotor Sociocultural que posee la escuela.

Esta secuencia didáctica está conformada por cinco clases y en cada una de ellas desarrolla diferentes temas y dinámicas. El eje temático que unifica la asignatura - y también al conjunto de materias que conforman la modalidad que tiene la escuela- es los Nuevos Derechos.

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5
Temas abordado	Teoría Semiológica	Opinión Pública	Ley de Servicios Audiovisuales	Trabajo final de la unidad	Evaluación
Objetivo general	Explicación y comprensión de la teoría	Analizar el concepto de opinión pública a partir de un ejemplo local	Explicación y comprensión de la Ley	Producción de un material visual/audiovisual integrador	Evaluar y calificar la unidad
Dinámica	La profesora explica la teoría e	A partir de la información que trajeron los alumnos se	La docente proyecta un video sobre la Ley de	Los alumnos trabajan de manera individual -salvo	La profesora va conversando con los

	intercambia n opiniones y preguntas sobre el tema a través del diálogo.	reflexiona sobre la construcción de la opinión pública. Realizan una nota de opinión sobre el tema.	Servicios audiovisuales y luego se debate sobre lo que vieron y sobre la problemática de la propiedad de los medios en la actualidad	un grupo que trabaja de a dos produciendo un material visual (power point, video, archivo de Word con imágenes) en el que integran lo visto en la unidad.	alumnos, en grupos de dos o tres, sobre su desempeño en el trimestre. La docente evalúa dialogando con los estudiantes.
--	---	---	--	---	---

En las clases observadas se abordan particularmente el derecho a la comunicación y la problemática de la construcción del sentido y versiones sobre los acontecimientos que se promueven desde los medios. De esta manera, la docente no se limita a trabajar únicamente desde una mirada unidireccional de la televisión o los diarios, sino que abre el debate acerca de la lucha por el sentido en la sociedad, y por alentar la voz propia de cada alumno frente a los diferentes hechos que tienen cierta circulación mediática. Es por esto, que una de las propuestas de trabajo en la clase 2 es la de analizar un caso que sucede en ese momento en la sociedad bolsonera, contrarrestar las versiones que circulan en los medios y generar notas de opinión propias.

La dinámica de todas las clases, si bien tienen variaciones en cuanto a la consigna de trabajo, cuentan con momento de interacción con los alumnos en el cual expresan con libertad sus opiniones y preguntas. Incluso en la clase en la que se plantea la exposición de un tema teórico (“*Yo les voy a dar un pantallazo de lo que es la Teoría Semiológica*”, *Docente, clase 1*) la docente inicia un discurso expositivo tradicional<sup>3</sup> pero a los pocos minutos abre la posibilidad de diálogo e interacción con los alumnos a partir de preguntas e interpelaciones.

En el diseño y la producción de la unidad didáctica (la planificación y lo que realmente sucede en la clase) la profesora recurre a distintos medios semióticos a través

<sup>3</sup> Se entiende como discurso expositivo tradicional aquella instancia en la cual el profesor monopoliza la palabra, desarrolla un tema de manera teórica y se constituye él mismo como fuente del saber.

de los cuales generar sentido y permitir a los alumnos la problematización del rol de los medios en la sociedad. Además del contacto cara a cara, prototípico de la interacción áulica, en las clases se utiliza el pizarrón, un video, notas periodísticas, textos, y se propician las producciones en papel y en soportes digitales (presentaciones de diapositivas, archivos de texto y audiovisual). Es decir, en la materialización y el uso de artefactos semióticos se propone, también, la diversidad. Sin embargo, la incorporación de diferentes medios semióticos no se realiza de la misma manera en todas las clases.

En algunos casos los medios digitales se utilizan para el desarrollo de trabajos prácticos por parte de los alumnos pero en una de las clases se utiliza para desarrollar contenidos conceptuales. Éste último, es el que resulta de mayor interés en este trabajo, ya que lo que interesa ver es cómo la incorporación de un medio audiovisual modifica la situación comunicativa y la construcción del sentido en el discurso.

Estas clases conforman una unidad de sentido y es lo que Eggins (1999) llama un macrogénero porque se puede reconocer una meta global -que es la de enseñar acerca de la incorporación de nuevos derechos, en particular aquellos vinculados con los medios de comunicación- y, al mismo tiempo, se pueden identificar secciones que poseen un propósito específico que los diferencia de otros, por ejemplo, cuando en una clase se trabaja la construcción de la Opinión Pública y en otra clase se aborda la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

A su vez, cada una de las cinco clases, presenta en su desarrollo diversos géneros, ya que se puede identificar secciones que poseen distintas metas y fases, pese a que juntos presenten cierto grado de consistencia y coherencia en su registro. Por ejemplo, dentro de una clase, cuyo objetivo global es enseñar la Teoría Semiológica, se puede identificar un momento que tiene como meta establecer una tarea y en otro momento, explicar los criterios de evaluación de la unidad.

Dentro del contexto educativo formal hay una variedad de géneros potencialmente disponibles para ser utilizados por los actores que forman parte de esa comunidad. En el contexto del aula, podemos mencionar aquellos cuya meta es la explicación o descripción de un tema, los que tienen el objetivo de evaluar, los que buscan desarrollar ciertos saberes en los alumnos o que tienen el objetivo de comprobar hipótesis o resolver un problema. A su vez, esos objetivos pueden lograrse a través de diferentes

etapas, y da como resultado una diversidad de géneros para obtener una misma meta. Por ejemplo, se puede evaluar a un alumno mediante una prueba de preguntas de opción múltiple o mediante un trabajo de producción audiovisual.

Según la situación comunicativa se utilizan unos u otros, y queda condicionado al diseño que el docente planifica para su clase (a partir de la evaluación, negociación e interacción que tiene con los estudiantes) y que luego se ajusta a las condiciones concretas que surgen en el desarrollo de esa práctica social (problemas técnicos, intervenciones de los alumnos, hechos impredecibles, etc.).

Esta unidad didáctica, si bien se desarrolla en días diferentes, mantiene un mismo registro a lo largo de todas las clases y no se observan cambios significativos en la situación comunicativa en la que se produce el discurso. Por un lado, la temática que se aborda gira en torno a un mismo eje: la construcción del sentido, los discursos y las prácticas sociales. El campo de esta secuencia tiene un recorte disciplinar claro que gira en todo a la problemática de los medios de comunicación y presenta en todos los encuentros el uso de un vocabulario especializado, propio de la materia que se enseña. Tanto la docente como los alumnos utilizan de manera reiterada términos como *emisor*, *sentido*, *objetividad*, *valores sociales*, *manipulación*, *multimedios*, *intencionalidad*, *opinión pública*. Por otro lado, los roles sociales y el tipo de vínculo entre los actores se mantienen a lo largo de las clases. Es decir, el tenor del contexto de situación es de asimetría en la relación docente y alumnos, y de horizontalidad entre los estudiantes. Si bien hay desigualdad respecto del ejercicio del poder (aspecto determinado previamente por el contexto social y el género de la clase en una institución formal) el vínculo que se desarrolla entre los actores presenta un compromiso afectivo alto para el contexto áulico y se manifiesta un contacto frecuente. Suelen producirse situaciones de humor, comentarios informales y una apertura al diálogo de manera permanente. Por último, en relación al modo en el que organiza la interacción, es decir qué medios utilizan para la comunicación, también se repite en toda la unidad didáctica. La situación comunicacional se produce dentro de un aula, en una interacción cara a cara, lo que permite establecer la comunicación dialógica, y construir sentido a partir de los gestos, el tono de la voz, la palabra oral y escrita (cuando utiliza el pizarrón o se lee un texto).

En cuanto al contexto de cultura, esta secuencia didáctica surge en un momento histórico particular y es necesario conocerlo para comprender el sentido que adoptan algunas decisiones que toma la profesora en sus clases. Como se mencionó anteriormente, el propósito general de este macrogénero curricular está vinculado con la problematización y comprensión de un proceso de ampliación de derechos producidos en el período 2003-2015, -que en el contexto de la materia Comunicación, se refiere particularmente al derecho a la comunicación- y que la propia docente describe cuando explica la unidad a los estudiantes:

*“Esto de los nuevos derechos... pensamos en la ley de matrimonio igualitario, el debate que empieza a darse acerca de la legalidad o no del aborto, si? De identidad de género... bueno, son todos esos nuevos derechos que empezaron a aparecer, y dentro de ellos, está la Ley de Servicios Audiovisuales... y la Ley de Servicios Audiovisuales, como ustedes lo plantearon en lo que referían, tiene que ver con el derecho a la comunicación.” Docente. Clase 1.*

Tanto la temática como el vocabulario que utiliza la profesora para nombrar esta unidad está directamente asociada a un momento histórico y social del país. Las clases analizadas se desarrollan durante los meses de julio y agosto de 2014. El período que se ubica dentro de los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y los dos mandatos de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) se caracterizó –entre otras cuestiones- por una ampliación de derechos sociales. En algunos casos vinculados con sectores históricamente postergados o con minorías, como por ejemplo el matrimonio igualitario o la identidad de género; o con políticas de acceso a bienes materiales y culturales, como por ejemplo el Programa Conectar Igualdad, o la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual<sup>4</sup>, cuyo eje radica en la federalización de los contenidos de los medios y el derecho a la información.

A lo largo de la secuencia observada, el debate sobre temas vinculados con la realidad social aparece de manera constante, ya que son problemáticas sobre las cuales aún no existe una postura consensuada en la sociedad. Son mencionadas cuestiones como la discriminación, la trata de personas, la inseguridad vinculada a hechos de la localidad, los derechos de los consumidores y la defensoría del pueblo, entre otros.

---

4 En este sentido, se nombran sólo algunos ejemplos que han salido como tema en las clases observadas. Sobre la ampliación de los derechos sociales puestos en marcha durante este período puede verse en: <http://www.telam.com.ar/notas/201512/129457-derechos-inclusion-leyes-impulsadas-kirchnerismo-congreso.html>

## **El diseño y la producción de sentido**

La semiótica social y la teoría multimodal propusieron un modo de ver la producción del discurso como resultado de un proceso en el cual determinados saberes y formas de conocimiento permiten el diseño de una propuesta comunicacional que luego se materializa en una producción para ser distribuida y socializada. Estos cuatro estratos propuestos por Kress y Van Leeuwen (2001) no son niveles estáticos y presentan variaciones de acuerdo a la situación concreta que se analice, pero permite entender la producción discursiva como construcción una construcción social motivada por el interés de los actores y condicionada por la disponibilidad técnica y material de su distribución.

A partir de los saberes que circulan socialmente, disponibles en el contexto social ya mencionado, y también por otros discursos, como el diseño curricular, la modalidad de la escuela, la postura personal sobre los temas que conforman la unidad didáctica, la profesora integra esos saberes en un acto comunicativo a partir de un diseño particular que se adecue a la situación áulica. El diseño, desde la perspectiva multimodal es “el uso de recursos semióticos, en todos los modos semióticos y combinaciones de modos semióticos. Los diseños tienen la finalidad de realizar discursos en el contexto de una situación determinada.” (Kress y Van Leeuwen, 2001:5).

La docente, cuando planifica su tarea toma decisiones acerca de qué y cómo organizará la unidad didáctica y cada una de las clases. El diseño no se refiere solamente al recorte del “contenido” que abordará en cada encuentro, sino que la profesora selecciona para los alumnos algunos recursos semióticos disponibles en el aula para representar y comunicar, como por ejemplo el habla, la escritura o los gráficos, como también el uso de una variedad de medios semióticos que van desde la interacción cara a cara, el medio impreso y el electrónico. En la secuencia analizada se observa el uso de diferentes medios y modos semióticos lo que nos muestra una práctica semiótica compleja con una variedad de recursos para construir significado. Estas elecciones, varían según las clases y van construyendo representaciones, relaciones interpersonales diferentes entre los actores y con el conocimiento.

En términos generales, si tomamos la unidad temática como totalidad, se observa una coherencia entre el principio de “democratización de la palabra”, como un saber

socialmente construido y que se ubicaría en el orden del discurso, y el diseño que la profesora desarrolla en sus clases. No sólo en la interacción cara a cara que tiene en todas las clases, sino también en las propuestas de trabajos prácticos, la profesora propicia este principio al permitir a los alumnos expresarse libremente, al preguntar cuando narran situaciones de su vida cotidiana y cuando propone trabajo de producción en que expresen sus propios puntos de vista.

A lo largo del eje temático es recurrente la mención a los medios de comunicación masiva y la construcción de la realidad que circula a través de ellos. En las clases, la profesora aborda diferentes aspectos que tienen que ver con los discursos y cómo los intereses van condicionando el modo en que se construyen los mensajes. De todas maneras es necesario aclarar que la docente no se limita a hablar de comunicación mediática, sino que hace referencia también a diferentes experiencias comunicacionales que protagonizan los alumnos como emisores y constructores de discursos.

## **El género, los modos y los medios semióticos**

Toda práctica social tiene una meta a través de la cual se crean objetos, o se asumen cosas, o hechos, en el seno de una sociedad, y fases a través de las cuales esas metas se cumplen. El aprendizaje social implica poder incorporar el uso del lenguaje con una finalidad, configurado por estructuras sociales y prácticas habitadas de mayor o menor estabilidad y persistencia. Según el propósito que se quiera lograr en determinada actividad humana se actualiza una determinada configuración de significados o género. En situaciones como las que se analiza en este trabajo, hay una meta, que es la educativa; y para poder lograr este objetivo, las personas que participan de esa práctica social reconocen –y reproducen- ciertas etapas que deben cumplirse para lograr ese propósito.

El género “clase” es una práctica semiótica compleja, tanto en relación a las etapas que se pueden desarrollar para lograr el objetivo de enseñar, como los recursos semióticos disponibles para crear significados. Podemos pensar, entonces que el docente es el diseñador de esa práctica social en dos niveles. Por un lado, cómo estructura la clase, en cuanto a los movimientos a través de los cuales se lleva a cabo la actividad de

enseñanza, es decir, el género como configuración de sentido. Por otro lado, qué recursos y medios semióticos utiliza y cómo quedan combinados para hacer emerger los significados.

Dentro de la secuencia didáctica “los nuevos derechos adquiridos”, el análisis se centrará en la primera y la tercera clase de la unidad, ya que en ambas predomina el objetivo global de explicar un tema teórico. La diferencia entre ellas no está en la finalidad sino que en una de ellas, la profesora decide incorporar el medio audiovisual en el diseño de su propuesta comunicacional.

### **Clase 1**

La clase 1 es la que corresponde a la primera de toda la secuencia didáctica observada y tiene una duración total de 1 hora y 15 minutos. Al analizarla se la puede segmentar en seis partes con una duración diferente cada una. El criterio que se utiliza para establecer las diferentes etapas tiene que ver con la intencionalidad de la docente y también con la dinámica de la interacción y el tipo de participación de los alumnos y los temas abordados.

En el primer segmento, cuya duración es de 21 minutos, la profesora hace una introducción sobre lo que verán a lo largo de la unidad. Establece y comenta los temas principales: teoría semiológica, concepto de opinión pública y Ley de servicios audiovisuales. Utiliza el pizarrón para dejar asentado lo que va explicando. Aclara que esta unidad pertenece al eje temático “Nuevos derechos adquiridos” y que lo trabajarán transversalmente con otras materias. Al hablar de los *derechos*, algunos alumnos relatan una situación de discriminación que han vivido y se da inicio al segundo segmento. Este es un momento de mucha participación de los alumnos y la profesora permite que se expresen y cuenten los hechos. Asimismo, intenta vincular los relatos de la vida cotidiana de los estudiantes con la problemática de los derechos ciudadanos. Esta etapa de la clase tiene una duración de 15 minutos. Luego de este intercambio con los alumnos, la profesora pregunta si han leído el material teórico que había dejado de tarea para la clase. Frente a la negativa de los estudiantes, se inicia el tercer segmento, que tiene una duración de 12 minutos y que tiene como finalidad explicar la Teoría

Semiológica que estaba desarrollada en el material de lectura. En este segmento se desarrollan aspectos conceptuales por parte de la docente y se intercalan opiniones, preguntas y comentarios de los alumnos. El cuarto fragmento de la clase está caracterizado por una dinámica más dialógica y menos estructurada. Tiene una duración de 11 minutos en los cuales la profesora incorpora el concepto de *valores sociales* para analizar diferentes ejemplos de la vida cotidiana y cómo determinados temas logran posicionarse en la opinión pública y a lo largo del tiempo. Luego de esta instancia de intercambio y debate con los alumnos, la docente lee un texto del Libro “Teorías Comunicacionales” de la Editorial La Crujía, en el que se analiza el caso del Soldado Carrasco desde la Teoría Semiológica. Este momento es el quinto segmento de la clase y tiene una duración de 8 minutos. Finalmente, el último fragmento de la clase, que dura 8 minutos, es cuando la profesora dicta la consigna y explica la tarea que deberán traer par la clase siguiente.

### **Clase 3**

La clase 3 es el tercer encuentro dentro de la secuencia didáctica observada y tiene una duración total de 1 hora y 15 minutos. El criterio para su segmentación es igual que con la clase 1: de acuerdo a la dinámica de la interacción, al tema abordado y a la intencionalidad de la profesora. En este caso, además, se suma el momento en el que se utiliza un medio digital como material didáctico en la clase. En esta clase se identifican cinco segmentos.

En la primera parte de la clase la docente hace una introducción respecto de lo que se trabajará en la clase y la ubicación del tema en relación a la unidad didáctica. También hace un comentario sobre la evaluación de la unidad y el cierre de las notas. Se le dedican 8 minutos de la clase a esta introducción. El segundo segmento de la clase es el que tiene mayor duración: 37 minutos. En esta parte de la clase la profesora proyecta un video sobre la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, pero tiene muchas dificultades técnicas; primero con el sonido, y luego con el tamaño de la imagen. Finalmente, lo resuelven viendo el material en grupos de 2 a 4 alumnos, en las netbooks del Programa Conectar Igualdad. El tercer segmento, cuya duración es de 9 minutos, corresponde a la instancia en la que se hace una puesta en común y explicación

conceptual de lo desarrollado en el video. A medida que se va desarrollando la clase se puede establecer un cuarto momento que dura 14 minutos, en el que se observa mayor fluidez en el intercambio y más intervención de los alumnos. A diferencia del momento anterior, el diálogo gira en torno a ejemplos de la vida cotidiana, a programas de la televisión que ven los alumnos y la profundización conceptual es menor. Finalmente, en el último segmento de la clase, con una duración de 7 minutos, la docente retoma la consigna de la clase anterior, del trabajo que deben entregar, al tiempo que da las pautas de trabajo del siguiente encuentro.

La teoría multimodal entiende a las prácticas sociales como configuraciones complejas y propone la metáfora de la orquestación semiótica para indicar que “hay varios elementos que son articulados por la persona que crea significado, quien actúa como director de orquesta dirigiendo de manera armónica los recursos según su potencialidad” (Kress y Van Leeuwen, 2001). En esta orquestación no sólo se habla de modos, sino también de medios semióticos y a su vez de las acciones y estructuras que enmarcan el uso de esos recursos. Es por eso, que para analizar cómo la docente crea significados es necesario recuperar cómo todas estas variables se despliegan para generar la práctica educativa.

A continuación se describe un panorama general acerca de cuáles son los modos semióticos a través de los cuales se construye el significado y qué medios semióticos – y su importancia- se utilizan en cada una de las dos clases que seleccionadas.

Clase 1. Objetivo de la clase: explicar la Teoría Semiológica

Fragmento <sup>5</sup>		1	2	3	4	5	6
Duración (minutos)		24	9	13	12	8	9
Síntesis		Introducción a la unidad temática. Síntesis de los temas que se trabajarán en las clases subsiguientes	Anécdota de los alumnos	Explicación de la Teoría Semiológica	Análisis de ejemplos de la vida cotidiana	Lectura de un ejemplo	Dictado y explicación de la consigna de trabajo para la clase siguiente y cierre de la clase
Modos semióticos		Gestual/espacial	Gestual/espacial	Gestual/espacial	Gestual/espacial	Gestual/espacial	Gestual/espacial
		Verbal oral	Verbal oral	Verbal oral	Verbal oral	Verbal oral	Verbal oral
		Verbal escrito/visual		Verbal escrito/visual	Verbal escrito/visual	Verbal escrito/visual	
Medios semióticos	Muy usado	Interacción cara a cara	Interacción cara a cara	Interacción cara a cara	Interacción cara a cara	Interacción cara a cara	Interacción cara a cara
	Usado	Pizarrón		Pizarrón		Texto escolar	
	Poco usado				Pizarrón	Pizarrón	Hoja de cuaderno

5 Esta segmentación de la clase es en términos generales y está dado por la modalidad de trabajo, el objetivo y la función de cada una. De todas maneras, la dinámica de la clase no es tan estática y a lo largo de todos los encuentros, los alumnos interrumpen a la docente con preguntas vinculadas con el paro docente, consultan por trabajos adeudados o realizan comentarios vinculados con el uso de las computadoras, por mencionar algunos ejemplos.

Clase 3. Objetivo de la clase: explicar la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual

Fragmento		1	2	3	4	5
Duración (minutos)		8	37	9	14	7
Síntesis		Introducción a la unidad temática	Visionado del material audiovisual. (etapa que incluye la proyección grupal, comentarios sobre los problemas técnicos y la visualización por grupos)	Explicación y desarrollo de lo visto en el material audiovisual	Intercambio y análisis de diferentes programas de televisión	Cierre de la clase y pautas de trabajo
Modos semióticos		Gestual/espacial	Gestual/espacial	Gestual/espacial	Gestual/espacial	Gestual/espacial
		Verbal oral	Verbal oral	Verbal oral	Verbal oral	Verbal oral
				Verbal escrito/visual	Verbal escrito/visual	
			Audiovisual			
Medios semióticos	Muy usado	Interacción cara a cara	Proyección audiovisual/netbooks	Interacción cara a cara	Interacción cara a cara	Interacción cara a cara
	Usado			Pizarrón		
	Poco usado		Interacción cara a cara		Pizarrón	

En ambas, el objetivo global es explicar un tema, lo que podría suponer una similitud en cuanto al desarrollo de la clase. Generalmente, las fases de una clase de este tipo estaría dada por el desarrollo teórico por parte de la profesora, algunas preguntas y dudas de los alumnos y una actividad práctica o de evaluación que permita medir la comprensión del tema por parte de los alumnos. Sin embargo, esto no es así y entre ambas clases se encuentran diferencias.

Los temas que se desarrollan en las dos clases analizadas tienen que ver con el problema de la construcción del significado en los discursos sociales, en particular los que circulan a través de los medios de comunicación. Sin embargo, en la primera clase, lo que se quiere explicar es un enfoque teórico que explica el modo en el que se genera significado: la teoría semiológica. En cambio en la otra clase, el objeto de estudio es la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

En el primer caso, la teoría semiológica constituye un conocimiento que los alumnos deben aprender, y no representa un enfoque polémico o problemático. Es una teoría que permite comprender cómo se instalan ciertos discursos en la sociedad y la docente introduce el tema en este sentido:

*Ahora vamos a avanzar un poco más... teóricamente... de cómo los discursos generan sentido. Si?... Teoría Semiológica como estudio de la comunicación.. si? Poner en análisis que pasa con los diferentes discursos que se generan en la sociedad. Qué sentido, socialmente, se les da a los discursos....*

Esta teoría está desarrollada en el material teórico, y se presenta como un contenido que los alumnos deben comprender. No hay dudas respecto del contenido que se trabajará, sino que la preocupación es que la teoría sea comprendida por los alumnos.

En cambio, el tema que se explica en la clase 3, que es la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, es presentada por la docente de una manera diferente:

*La idea de hoy es trabajar sobre la ley de Servicios Audiovisuales. ¿Qué saben?... ¿Qué saben de la ley? (...) Vamos a ver un video que es cortito y que tiene que ver con el proyecto de la Ley. Una vez que veamos el video, la idea es que ustedes puedan afirmar... qué conocían, qué cosas no....*

La profesora, en vez de explicar de qué se trata la Ley, empieza por preguntarles a los estudiantes qué es lo que saben o conocen del tema. Establece así, desde el comienzo de la clase, un posicionamiento diferente en relación al contenido y que se verá, también, en el resto de la clase y en el análisis modal. Desde el inicio, el tema se plantea como polémico y ella ya no se ubica como protagonista o dadora del conocimiento. El lugar central en el desarrollo de la explicación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual pasa a ser el video que proyectará y el conocimiento que poseen los estudiantes. La incorporación de un medio semiótico como el audiovisual, reconfigura el contexto de situación, en particular el tenor de la clase.

La profesora diseña la clase de manera que la responsabilidad de lo que se enuncia respecto de este tema no recaiga sobre ella, sino sobre otra voz. Sin embargo, la elección de ese audiovisual –con un claro posicionamiento respecto de qué es la Ley de Servicios Audiovisuales en un contexto polarizado respecto de su legitimidad- también es adoptar una postura sobre el tema. Es decir, en esta clase se observa cómo la docente aborda un tema controvertido, tratando de invisibilizar su propia voz para construir un saber de manera indirecta a través de un recurso externo, un material audiovisual. En este caso en particular el conocimiento sobre el proceso de construcción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) está directamente relacionado con un posicionamiento político e ideológico mayor y resulta imposible abordar uno sin el otro. En este sentido, quien trabaje en un contexto educativo sobre esta Ley, necesariamente está acompañado de un enfoque sobre el tema. La profesora, en este caso, utiliza como recurso el video para no ser ella misma quien exprese esa opinión, pese a que en la elección del material audiovisual que se muestra a favor de la Ley, ya lo esté haciendo.

## **3.2. Análisis multimodal**

La mayor parte de nuestras experiencias cotidianas son multimodales en la medida que nos encontramos con mecanismos de representación que superponen modos sensoriales y cognitivos diferentes. Las prácticas educativas son un ejemplo de ellas: no sólo intervienen aspectos verbales, orales y escritos, sino también elementos gestuales, espaciales y visuales. La inclusión de medios digitales en el aula parecería potenciar y modificar, además del diseño de la clase, los registros utilizados en la enseñanza, pero aún no está suficientemente claro en qué sentido específicamente.

Desde la perspectiva de la multimodalidad, los significados se construyen a partir de la interacción de los distintos medios y modos semióticos que convergen en cada evento comunicativo. Cada uno de los diferentes modos semióticos “posee la capacidad de expresar muchos de los mismos tipos de cosas, pero también el potencial de representación exclusiva. (...) se dan potencialidades de representación inherentemente diferentes y sin relación, pero también los aspectos análogos o traducibles de las tareas de representación que llevan a cabo.” (Cope y Kalantzis, 2009:95). El análisis multimodal de una práctica educativa requiere analizar a través de qué modos se construye el significado en el aula y qué tipo de interacción se establece entre ellos para producir un evento comunicativo.

En este trabajo interesa indagar acerca de si la utilización de una tecnología puede generar cambios en la forma en la que la docente construye su discurso, por eso en este capítulo se analizará una clase en la que se utiliza un material audiovisual digital y otra en la que no. El trabajo se realizará desde la propuesta de la LSF, en particular utilizando los tres sistemas desde donde se construyen las metafunciones ideacional, interpersonal y textual en un discurso. Además de explicar la especificidad y la forma en la que se entretienen los diferentes modos semióticos, este enfoque permite observar cómo se representa la experiencia y el vínculo que se establece entre los participantes -docentes y alumnos- y cómo se sitúan respecto del conocimiento y la validez de sus enunciados.

En este capítulo se analizarán dos de las cinco clases que forman parte de la unidad didáctica observada: la clase 1 y la clase 3. Ambas tienen una hora y veinte minutos de duración y abordan la temática general de los medios de comunicación y la construcción de la realidad a través de los discursos. Se analizará particularmente el tercer fragmento de las dos clases, ya que ambos tienen en común el desarrollo más conceptual de la clase. En la primera la docente expone el marco teórico que utilizarán, mientras que en la tercera, utiliza un video como material didáctico con una finalidad similar: desarrollar contenido teórico. En ambas, si bien hay algunas diferencias que tienen que ver con la dinámica del intercambio, tienen en común que son los segmentos en los que se explican aspectos teóricos.

En términos generales es importante aclarar que el discurso con el que se trabajará -un texto oral-, tiene una estructura formal más débil, y en particular el modo verbal tiene frases sin terminar, con errores de coherencia y de cohesión. De todas maneras, trabajar en articulación con otros modos semióticos, como los gestos, el tono de la voz o los movimientos a través del espacio, permite observar un discurso que tiene sentido para sus participantes.

Siguiendo con el análisis del capítulo anterior, y con la necesidad de realizar una descripción más detallada se analizará cada uno de los modos semióticos utilizados en los segmentos seleccionados de las dos clases: verbal oral, escrito-visual, gestual, espacial y audiovisual. Como eje transversal al análisis modal, se tomarán las metafunciones propuestas por la LSF: ideacional, interpersonal y textual.

Para el análisis lingüístico se utilizará especialmente el enfoque propuesto por Halliday (1985) y recuperado por Ghío (2008), y para el análisis gestual, espacial, visual y audiovisual se utilizará la propuesta de Cope y Kalantzis (2009), Kress, G., Leite-García, R., Van Leeuwen, T. (1997) y Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). Por último se identificarán algunas interacciones entre los diferentes modos utilizados.

### **3.2.1. Modo semiótico verbal oral**

Uno de los principales modos a través de los cuales se construye sentido es el lenguaje verbal. Los estudios sobre el discurso, y en particular los que tienen que ver con la enseñanza escolar tradicional, han puesto su atención principalmente en el uso de las palabras y cómo ellas construyen un determinado mensaje, presentan formas específicas de nombrar la realidad y establecer vínculos entre los interlocutores. Si bien hay consenso en que el modo lingüístico no es el único que se utiliza para construir sentido, es uno de los principales lenguajes a través de los cuales se enseña, trabaja y evalúa en la escuela. Dentro del paradigma de la Lingüística Sistémico Funcional -y los diversos trabajos que existen sobre prácticas educativas desde la semiótica social- el lugar que ocupa el análisis lingüístico es central. Es por esto, el análisis multimodal de los dos segmentos elegidos comenzará por el lenguaje verbal oral, propio de las interacciones cara a cara, y que caracterizan a las prácticas áulicas de la educación formal.

La Lingüística Sistémico Funcional sostiene que los significados se manifiestan a través de las elecciones léxico-gramaticales que ofrece el sistema de la lengua que utiliza una sociedad. Todas las lenguas cumplen al menos con tres funciones centrales o metafunciones (Halliday, 1985) la ideacional, la interpersonal y la textual. Es decir, de qué se habla, cómo son las relaciones entre los interlocutores y cómo está organizado el mensaje. Estas metafunciones se manifiestan simultáneamente en la estructura de la cláusula, “que es la unidad central o básica del estrato léxico-gramatical.” (Ghío, 2008)

En la cláusula se construyen procesos de la experiencia y representaciones de la realidad; implica una transacción entre hablante y oyente; y se combinan diferentes modos semióticos para darle unidad y cohesión a los significados.

Estas tres dimensiones, si bien se manifiestan de manera simultánea en la cláusula, se pueden analizar por separado a través de:

- el sistema de la transitividad, que construye significado ideacional.
- el sistema de modo (*mood*-modalización) que construye significados interpersonales
- el sistema temático y de información que realiza el significado textual.

## **Metafunción ideacional .**

Cuando Halliday (1985) define la metafunción ideacional hace una distinción y la divide en dos componentes. Si se toma al lenguaje como herramienta para construcción de la representación de la experiencia humana, lo llama *experiencial*; en cambio, cuando ofrece recursos para realizar complejos gramaticales, es decir, establecer relaciones entre la estructura de la lengua (entre cláusulas, frases, etc.) lo denomina como el subcomponente *lógico*. Para analizar estas dos subfunciones, la LSF propone abordarlas por separado.

El sistema de transitividad permite analizar la función ideativa experiencial de la cláusula ya que es en ella en donde se materializa el sistema de opciones de la lengua para mencionar un aspecto de la realidad. Los elementos que conforman este sistema son tres: a) los procesos o acciones que se llevan adelante, b) los participantes, que son quienes realizan los eventos (ya sean objetos inanimados o personas) y c) las circunstancias, aunque este último elemento no siempre está presente en la cláusula. La transitividad es el recurso para construir la experiencia que se tiene del mundo, y se captura en términos de qué procesos y participantes son utilizados en el discurso.

Las prácticas educativas ofrecen de manera explícita una versión deseable de cómo entender la realidad, conocer sus causas, su funcionamiento. El docente en sus clases construye representaciones experienciales y para ello selecciona determinados procesos, participantes y circunstancias. Analizar cómo quedan definidos estos tres elementos en las dos clases seleccionadas servirá para observar cómo queda representada la experiencia en cada una de ellas, qué tipo de acciones forman parte de esa realidad y quiénes o qué cosas lo llevan adelante.

Las acciones que se utilizan para representar la experiencia se pueden clasificar en tres tipos básicos (Halliday, 1985), según si representan acciones concretas del mundo exterior (procesos materiales), si describen percepciones o estados del mundo interno como sentimientos o ideas (procesos mentales-verbales) o establecer vínculos, atributos o simbolizar (procesos relacionales). En el discurso de la docente de las clases 1 y 3 se

observan procesos de los tres tipos, sin embargo, entre una y otra se observan diferencias.

En la clase 1, en la cual la profesora opta por explicar la perspectiva teórica desde sus propios conocimientos, utiliza casi en la misma medida los tres tipos de procesos. Dentro de los procesos mentales-verbales presentes en la clase 1 los más frecuentes son aquellos que se refieren a recuerdos o a saberes previos, y en menor medida a los que hacen referencia al decir o al hablar. Se utilizan generalmente para fomentar el intercambio con los alumnos y trabajar el contenido teórico de la clase en relación a lo que los alumnos saben o han visto en clases anteriores. Cuando la docente realiza definiciones o explicaciones conceptuales utiliza procesos materiales y relacionales. En el caso de los verbos relacionales se utiliza mayormente el verbo *ser*.

*A ver... esto ustedes lo vieron el año pasado con Sonia.  
Nosotros hemos estado hablando mucho de la función social que cumplen los medios de comunicación.*

*Una cosa es lo que nosotros podemos construir como opinión a partir de cuestiones concretas, razonamiento, análisis. Y Otra cosa es lo que se construye desde el rumor.*

*Desde este lugar es que la teoría se forma Teoría Semiológica o Análisis del discurso.  
Entonces, por lo tanto, esa emisión tiene ciertos... ciertas características, que serían los condicionamientos. Qué decir, cómo decirlo, cuándo decirlo y por dónde. Si?*

En la clase 3, el uso de los procesos materiales es similar al de la clase 1, y se repiten en ambas verbos como *dar, pasar, hacer, volver*. Sin embargo, las acciones vinculadas con lo relacional, se utilizan mucho menos y la mayor parte de los verbos se refieren a acciones vinculadas con la percepción interna, sobre todo aquellos que tratan sobre el pensar y el decir.

*Y por ejemplo... se acuerdan que nosotros vimos la fase oral, la fase mnemónica, pictórica...*

*En la comunicación tenemos que ver las herramientas...  
La comunicación está pensada como un producto de mercado, si?  
Que lo hemos hablado varias veces nosotros...*

La presencia de este tipo de procesos como hablar, pensar, recordar, marca una diferencia en relación a la clase 1, y tiene que ver con cómo la docente va construyendo la representación de los contenidos que quiere explicar: en la clase 3, están más

vinculados con la percepción de los estudiantes, y no tanto con aspectos relacionales o definiciones, como en la primera clase.

Cuando se analizan las dos clases se observa que no quedan representados los procesos de la misma manera cuando se utiliza un medio digital. En la tercera donde la docente desarrolla las explicaciones a partir de lo que se ha visto en el video, utiliza pocos verbos relacionales y su texto se construye fuertemente desde los procesos mentales. Esto es así porque el uso del recurso audiovisual genera la necesidad de interpelar a los alumnos acerca de qué vieron, oyeron o recuerdan. El contenido de las explicaciones de la docente ya no se origina en ella, como en la clase 1, sino que intenta que los alumnos recuperen lo tratado en el material proyectado para explicarlos nuevamente. La representación que la profesora hace de la realidad a través de la elección de los procesos en la cláusula cambia cuando utiliza un video en su clase, la experiencia queda definida mayormente por procesos mentales, y por ende más ligada a la percepción subjetiva de los interlocutores.

Por último, en relación al análisis de los procesos, es interesante observar el uso que la docente hace del verbo *ver*. En la mayoría de los casos, y en ambas clases, es utilizado como una herramienta para establecer contacto con los alumnos. Si bien se retomará en el análisis de la función interpersonal, se menciona en este apartado porque este vínculo lo construye a partir de un proceso y es un aspecto muy importante en el modo en que se vincula la docente con sus alumnos, ya que fomenta de manera permanente el diálogo y la participación de los jóvenes.

*¿Por qué es un proceso, a ver? (clase 3)  
A ver, de dónde sale ese rumor, si?(clase 1)*

En las dos clases se observan diferencias en los participantes de los procesos mentales, es decir, quién siente, percibe y dice los fenómenos. En la primera clase, en la que la profesora explica el tema desde sus propios conocimientos, las acciones mentales las experimentan generalmente los alumnos. Tanto de manera explícita, pero más bien de forma implícita, el participante *ustedes* es el más utilizado por la docente.

*Ustedes han planteado muchas veces...*

*Se acuerda algo de la semiótica?*

En cambio, en la clase 3 aparecen dos cuestiones. Por una parte, el video se convierte en un fenómeno humanizado, dotado de conciencia, que le permite desarrollar este tipo de acciones. El material audiovisual es uno de los participantes de los procesos mentales construidos en el discurso de la docente. Por otra parte, si bien aparece al comienzo de la clase el participante *ustedes*, mayormente el que percibe el fenómeno es *nosotros*. La inclusión del video como entidad consciente en el discurso genera una mayor igualdad o aproximación entre la profesora y los alumnos, como intérpretes del material proyectado.

*Qué plantea [el video]...*

*Por eso es más fácil que lo veamos [nosotros] como sistema, si?*

El *yo* en ambas clases aparece muy poco, muchas veces junto a un condicional, lo que genera un peso relativo a las afirmaciones que la docente realiza. En el único caso en el que este participante aparece de manera contundente es en la clase 1, cuando comienza a explicar el marco teórico de la clase, y se trata de un proceso material.

*Yo les voy a dar un pantallazo de lo que es el análisis que proponen los teóricos semiológicos.*

Los participantes de los procesos relacionales de ambas clases generalmente son entidades abstractas como medios, proceso, comunicación, función, teoría, rumor y forman parte del campo semántico de la teoría de los medios de comunicación, es decir, tiene un alto grado de especialización y cumplen una función intensiva. Se utiliza a una entidad para definir a otra, y en particular para establecer una relación de identidad.

*La emisión ahí está relacionada con la idea de empresa. (clase 3)*

*Los medios cumplen una función. (clase 1)*

*Una cosa son los rumores. (clase 1)*

*La instancia de emisión y la instancia de recepción... van a tener ciertos condicionamientos. (clase 1)*

Los participantes de los procesos materiales son similares en las dos clases y se emplean casi siempre para representar fenómenos abstractos y no sucesos concretos. Si bien en la clase 1 hay más presencia de estos tipos de representaciones, en ambas la forma en que aparecen los participantes es similar.

No aparecen en estos procesos entidades que se vean afectadas por los verbos, es decir, no se observan verbos transitivos ni participantes meta –que son aquellos que experimentan o se ven afectados por los procesos. Sólo en algunos casos en los que la docente les realiza preguntas a los alumnos, aparece este tipo de participante como posible respuesta, pero no se encuentran efectivamente mencionados en su propio discurso.

Dentro de la metafunción ideacional, además de la función experiencial que se desarrolló anteriormente, se encuentra el componente lógico. En este apartado nos detendremos en particular en los complejos de cláusulas ya que este análisis nos permite explicar la organización funcional de las oraciones desde una mirada más general.

Muchas veces la estructura de una oración, entendida como la expansión de la cláusula (Ghío, 2008), no puede explicarse completamente a partir de la relación entre las palabras, clases o grupos de palabras, sino que necesita de una estructura mayor que pueda explicar otro tipo de relaciones que están por encima de la cláusula. La autora, al recuperar el planteo de la LSF, describe los dos sistemas lógicos propuestos por Halliday (1985, 1994, 2013). Por un lado en Sistema de Interdependencia, que se refiere a si la relación entre cláusulas pertenece o no al mismo rango o nivel. Por otro lado, menciona el sistema lógico-semántico que es específico de las relaciones entre cláusulas y se refiere principalmente a la relación que tiene la información que se despliegan las frases y cómo es ese vínculo entre cláusulas.

En las dos clases analizadas, la docente utiliza complejos de cláusulas, pero el discurso de la primera es más complejo en cuanto a sus relaciones lógicas, ya que requiere el establecimiento de relaciones dentro de la misma oración, de subordinación, de ampliación conceptual, de definición. En la clase 1 utiliza mayormente de *expansión*, que son aquellas que funcionan desde la función lógico-semántica para expandir la cláusula primaria. La cláusula secundaria amplía o extiende el significado de la primaria, agregando, reemplazando o planteando una alternativa.

*Yo les voy a dar un pantallazo de lo que es el análisis que proponen los teóricos semiológicos.*

*¿Qué sería según lo que ustedes, conocen y saben y de lo que hemos estado trabajando, darle un sentido a un discurso?*

*Bien, eso desde lo individual, pero qué pasa cuando esto sucede socialmente...*

En cambio, en la clase en la que utiliza el video, la profesora utiliza más relaciones de *elaboración*, que son aquellas que sirven para ampliar el significado de la cláusula primaria. No introduce nueva información, si no que redefine o clarifica un elemento que ya está presente.

*Volvemos a lo mismo, entonces... al sistema comunicativo.*

*Y por ejemplo... se acuerdan que nosotros vimos la fase oral, la fase mnemónica, pictórica.... esa era la forma de ir codificando.*

Tanto en la clase 1 como en la clase 3 la docente utiliza complejos de cláusulas de *variación alternativa*. Este recurso es utilizado por la profesora para generar en los alumnos la participación y la ampliación de los temas que trabaja. El uso en la clase es igual en ambas situaciones analizadas.

*Una cosa es lo que nosotros podemos construir como opinión a partir de cuestiones concretas, razonamiento, análisis. Y Otra cosa es lo que se construye desde el rumor. (clase 1)*

*Los discursos que se están dando socialmente sobre la delincuencia... va a ser lo mismo que yo interprete, entienda por delincuencia, que lo que el otro, cualquiera de ustedes...(clase 1)*

*Dentro de esas formas... a qué hace hincapié el video... a la emisión, a la recepción o a ambas? (clase 3)*

Al analizar las cláusulas del discurso de la docente como representación lógica, es decir, deteniéndonos en cómo la profesora construye los complejos de cláusulas observamos que entre la clase 1 y la clase 3 hay dos diferencias. En primer lugar, en la clase 1, la docente utiliza muchos más complejos de cláusulas que en la clase 3, que utiliza el video. Este genera un discurso más complejo, de oraciones más largas y con más información. En segundo lugar, hay más relaciones de extensión en la clase 1 que en la tercera, ya que, en concordancia con la primera conclusión, la docente desarrolla más contenidos en cada una de las explicaciones de la clase 1 que en la tercera, y es por eso que las cláusulas secundarias aportan información nueva. En cambio, en la clase 3, las relaciones son de elaboración, de aclaración y no de agregar nuevos datos.

La LSF sostiene que las elecciones léxico-gramaticales están determinadas por el contexto y que, a su vez, al analizar el lenguaje se puede observar las resonancias de la situación comunicacional y la cultura. La docente utiliza palabras para representar cosas y acciones y así construye en cada clase el tema del que habla, el recorte que tiene sobre

esa realidad y qué ideas quiere que los alumnos aprendan. En las clases analizadas se trabajan dos temas, por un lado la Teoría Semiológica, y por otro, la Ley de Servicios de comunicación Audiovisual. Ambos temas tienen en común el eje de la unidad didáctica vinculada con los nuevos derechos, y en particular con el derecho a la información. A partir de la utilización de ciertas palabras, la docente construye los significados ideacionales, es decir, proporciona un número limitado de clases de fenómenos para organizar la variada cantidad de eventos del mundo material y de nuestro mundo interno (Halliday, 1985).

La profesora explica la Teoría Semiológica a partir de establecer relaciones entre entidades abstractas propias del campo disciplinar (función, proceso, instancias de emisión y recepción) sin anclaje en situaciones reales y que requieren del pensamiento abstracto. Al mismo tiempo, intercala esas definiciones con procesos materiales (pasar, volver, trabajar) que hacen referencia a la situación misma de aprendizaje, tanto para recuperar conceptos trabajados en encuentros anteriores como para retomar una idea dentro de la misma clase. En estos casos los que llevan adelante las acciones son los mismos actores de la situación educativa.

*Volvemos a lo mismo, entonces... al sistema comunicativo.  
Por eso yo les hacía esta distinción*

El nivel del lenguaje se vincula con el registro o contexto de situación y permite describir cómo es el contexto particular de intercambio, como también qué tipo de acciones sociales son posibles. En este caso, se observa que las elecciones léxicas que hace la docente, construye por un lado un tema teórico, de características que se despliegan en el ámbito de los conceptos abstractos y con un alto grado de complejidad en cuanto a su estructuración lógica. Además, para poder facilitar el desarrollo teórico la profesora apela a la reiteración y recuperar acciones que tanto ella como los alumnos han realizado con anterioridad.

*Ahí, chicos, volvemos a una cuestión que es fundamental.*

La situación comunicativa está condicionada por la función instructiva -ya que se trata de una explicación teórica- y por el contexto escolar formal. Esto se ve en el alto grado de especialización del vocabulario utilizado y en el uso de estructuras lógicas de

expansión, que trabajan sobre la ampliación de los significados primarios, agregando, reemplazando o planteando una alternativa.

Otra función presente en la situación comunicativa y que se ve plasmada en las elecciones léxico gramaticales es la reguladora, que en este caso se manifiesta cuando la docente hace mención a instancias educativas previas, casi como un metadiscurso, y que permite recuperar los condicionamientos espacio-temporales y los simbólicos, característicos de ese tipo de interacciones, como lo es el trabajo en materias anuales, relaciones asimétricas respecto del conocimiento, etc.

*Esto ustedes lo vieron el año pasado con Sonia.*

En la otra clase analizada la profesora desarrolla el tema de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual también a través de entidades conceptuales abstractas pero lo hace con otro tipo de acciones e incluye otros participantes. La incorporación del material audiovisual en la clase 3 modifica el contexto de situación en varios aspectos. Por un lado se incorpora otra voz -la del material audiovisual- y por otra parte, cambian los roles y los comportamientos del docente y los alumnos que se materializan en las elecciones léxico-gramaticales.

Por una parte, la docente utiliza en su discurso otros tipos de procesos: las acciones están centradas en aspectos mentales. Si bien en ambos segmentos el objetivo es explicar un tema teórico, el discurso de la profesora en la clase 3 se detiene más en los recuerdos, en lo que han hablado o visto y no tanto en definiciones o relaciones entre conceptos<sup>6</sup>. La estructura lógica de su relato busca reformular lo que los alumnos dicen o ampliar conceptos, lo que genera un campo cuya densidad teórica no está en su propio discurso, sino en el de los alumnos y en el material audiovisual. La profesora cumple un rol de traducción o de aclarar dudas, más que de desarrollar contenidos conceptuales.

Por otro lado, la utilización del video genera que en el discurso docente aparezca un sujeto colectivo que la vincula con los alumnos bajo la palabra “nosotros”, y ya no del “ustedes”, utilizado en la primera secuencia.

El campo del discurso, entendido como aquellos elementos de la situación comunicativa que describen el marco en el que se produce un texto, queda definido como una instancia formal en el que se utiliza vocabulario disciplinar específico y se

---

<sup>6</sup> Casi se podría pensar que el objetivo de enseñar “contenido” el protagonismo está puesto en ella en la clase 1, y en el video y en los alumnos (que deben repetir lo que recuerdan).

utilizan referencias a conocimientos previos de la asignatura. Además, es una situación comunicacional en donde las acciones se refieren a procesos mentales, porque el desarrollo de todo el evento educativo gira en torno a lo que los alumnos recuerdan. La elección de la docente en el uso específico de la lengua tiene que ver con las características del intercambio que requiere de la utilización de otro tipo de procesos -mentales, en este caso- y la presencia de participantes que ya no se refieren a los conceptos teóricos, sino a quién llevan adelante los procesos mentales, en este caso los alumnos (ustedes), o la docente y los alumnos (nosotros).

Por último, aparece un nuevo participante que es el video y que cumple la función instructiva de la que hablaba Berstein (1971) y que es recuperada por Halliday (1978) ya que es la fuente del conocimiento que se abordará en esta clase. En este caso hay una importante transformación en los condicionamientos simbólicos que caracterizan el campo entre una clase y la otra.

### **Metafunción interpersonal**

En lenguaje verbal, además de representar experiencias y hechos del mundo, se construyen relaciones interpersonales. Es decir, que la cláusula se organiza como un evento que incluye a un hablante y a un oyente. Esta función del lenguaje es lo que Halliday llama metafunción interpersonal y aclara que “el hablante adopta para sí un determinado rol discursivo y, al hacerlo, asigna al oyente un papel complementario” (Halliday, 1985: 68; en Ghío, 2008:122). Además de los contenidos que la docente representa mediante las palabras, también construye en su texto un posicionamiento respecto del conocimiento y de los alumnos. Como una práctica educativa se refiere principalmente al intercambio de información, el rol que adopta la docente oscila entre dar información y demandar respuestas de los alumnos.

	<b>Bienes y Servicios</b>	<b>Información</b>
<b>Dar</b>	Ofrecimiento	Declarativa
<b>Pedir</b>	Orden	Pregunta
	<b>Propuesta</b>	<b>Proposición</b>

A medida que el discurso de la profesora se desarrolla -a través del diálogo con los alumnos- se van dando cambios de roles entre ellos en el intercambio y negociación de la información que dan, aceptan, y rechazan. Las órdenes, vinculadas específicamente con la disciplina de la clase y que aparecen en muy pocas oportunidades, se realizan con una propuesta imperativa; la pregunta, con una interrogativa; y la declarativa, con una afirmación.

En las dos secuencias analizadas se observan diferencias en las funciones del discurso. En la clase 1, la docente utiliza mayoritariamente proposiciones declarativas, ya que es ella la que ofrece la información sobre la cual trabajar en la clase. En cambio, en la clase en la que se visualiza el video, la profesora utiliza más preguntas (aunque también hay algunas proposiciones declarativas). Este contraste entre una y otra clase establece una relación interpersonal diferente entre la profesora y los alumnos. En el primer caso, la docente proporciona una información sobre la cual el alumno puede o no estar de acuerdo, aunque no necesariamente se le exige una respuesta activa –de afirmación o de contradicción-, en cambio, en el segundo caso, los alumnos deben ofrecer una respuesta concreta a un pedido de información que realiza la profesora. Así, en la clase 3 se observa un rol más activo por parte de los estudiantes. Si bien no es el objeto de este trabajo evaluar su nivel de participación, sí se puede afirmar que la utilización de un medio digital en la clase transforma la función del discurso del docente, ya que en vez de explicar determinados conceptos, pregunta acerca de los contenidos desarrollados en otra fuente. La relación interpersonal cambia radicalmente:

ya no es el docente el dador de información, sino quien demanda una respuesta. El que debe dar la información es primero el video, y luego los alumnos.

Analizar el modo verbal desde la cláusula como intercambio implica trabajar con el sistema gramatical del *modo*. En otras palabras, trabajar lo modal -que incluye la desinencia verbal (modo, modalidad y tiempo verbal) y el sujeto gramatical- y la estructura del resto –predicador, complemento y adjuntos (si es que los hay).

Esta metafunción también tiene que ver con cuán válida o verdadera es una cosa. Esto puede verse, por ejemplo, a través del modo verbal. Si se utiliza un verbo condicional (sería, pensaría) aquello de lo que se habla presenta menos certeza, que si se utiliza un indicativo (es, pensó).

La docente construye un tipo de vínculo con los alumnos de cercanía e informalidad. Se observa un conocimiento individualizado de los jóvenes, un intercambio distendido y por momentos con humor. Este vínculo se ve especialmente en los gestos (analizado más adelante) y también en el lenguaje verbal.

La semiótica social concibe a las prácticas sociales como instancias de intercambio en donde el hablante y el oyente materializan los condicionamientos simbólicos, ideológicos y discursivos en textualidades específicas. Por esta razón, analizar el uso del lenguaje permite comprender un contexto más amplio que tiene que ver con qué tipo de actividad los está convocando y si dirigirse al otro con mayor o menor distancia. En este caso, la docente, combina un modelo estabilizado como lo es el intercambio asimétrico docente-alumno, con una estructura de exposición- escucha o pregunta-respuesta, con una relación de afecto y cotidianeidad con los jóvenes, aún cuando debe establecer pautas de disciplina. Esto se ve, por ejemplo, en que los estudiantes aparecen mencionados como *vos*, *ustedes*, *chicos* y en algunas ocasiones se los menciona por sus nombres. Incluso, para generar empatía y acortar la distancia que existe entre el rol docente-alumno propio de ese modelo estabilizado del formato educativo tradicional, la profesora también utiliza como recurso lingüístico el *nosotros*. En muchas ocasiones este pronombre cumple sólo una función de acercamiento, ya que el sentido de la frase no se refiere a una acción que la incluya realmente, como por ejemplo:

*¿A ver? Maxi, ¿nos sentamos bien? (clase 1)*

*Tenemos que tener en cuenta esto que ustedes están diciendo... (clase 1)*

*Por eso es más fácil que lo veamos como sistema, si? (clase 3)*

Si bien el trato informal con los estudiantes es constante en todas las clases, sí aparecen algunas diferencias en quiénes realizan las acciones y el posicionamiento de la profesora respecto de lo que se enuncia entre la clase 1 y la 3.

En referencia a quién realiza las acciones, se vuelve a ver lo mismo que se describió con los participantes, en el sistema de transtividad: en la clase 1 aparece mayoritariamente el sujeto gramatical *ustedes*, mientras que en la clase 3 se utiliza mayoritariamente el *nosotros*. Esto construye una mayor distancia interpersonal entre la profesora y los alumnos en la clase donde ella se constituye como fuente del saber, contrario a lo que sucede en la clase 3, donde la fuente del conocimiento está en el material audiovisual.

*Esto ustedes lo vieron el año pasado... con Sonia. (clase 1)*

*Tienen que conocer a quién se le va a emitir ese discurso. (clase 1)*

*Porque en realidad, si nosotros pensamos en el sistema... (clase 3)*

*Por eso es más fácil que lo veamos como sistema, si? (clase 3)*

El tenor del discurso también se define por los roles que desempeña cada hablante en un contexto. Es así como los cambios en la situación comunicativa o registro conlleva, también modificaciones en los roles y relaciones representadas en el discurso. Es decir, se observa la relación que Martín (1993) establecía entre las elecciones en el nivel del lenguaje, la situación comunicativa y el contexto de cultura. El uso del *ustedes* o el *nosotros* construye mayor o menor distanciamiento entre el oyente y el hablante, y se adecúa a un contexto de cultura que podemos catalogar como clase expositiva tradicional en la que el docente explica y el alumno escucha y aprende, para la clase 1, y un diálogo más desestructurado y de mayor simetría en la clase 3.

En las dos clases observadas, el discurso de la docente está construido principalmente por el modo indicativo, ya que se refiere a intercambios de información concreta y -supuestamente- verdadera sobre eventos del mundo real, sin embargo, en la clase 1 se utiliza en algunas oportunidades el condicional. Este modo verbal cuestiona en alguna medida la validez de las proposiciones introduciendo la posibilidad de dudar sobre lo que está diciendo. Por el contrario, este modo verbal sólo aparece en una

oportunidad en la clase 3 y no es sobre algo que ella afirma, sino para repreguntar a un alumno.

Además, el uso de ciertos finitos modales como por ejemplo *puede* –que aparecen también en la primera clase- también funciona para marcar una posibilidad y no una certeza. Tanto el uso del condicional como el verbo *poder*, generan un posicionamiento más precario de la docente respecto de la validez de sus enunciados. No hay que perder de vista que esta relatividad sobre lo que se dice aparece en la clase en la cual la explicación teórica está bajo la responsabilidad de la docente.

Algo diferente sucede en la clase 3, donde la fuente de la información primero está en el video y segundo en lo que los alumnos recuerdan de su visualización. En esta clase la profesora no construye duda o relatividad en sus afirmaciones. Esto se complementa con lo que se mencionó en el capítulo anterior sobre las decisiones que la docente toma respecto del diseño de su clase. Para esta clase decide ceder la responsabilidad de explicar un tema polémico (La ley de Servicios de Comunicación Audiovisual) en otra voz –la del video- y no en la de ella, y es así como en su discurso no aparecen los condicionales o el verbo *poder*.

*Yo les diría que sí. (clase 1)*

*Entonces, por lo tanto, esa emisión tiene ciertos... ciertas características, que serían los condicionamientos. Qué decir, cómo decirlo, cuándo decirlo y por dónde. Si? (Clase 1)*

*Una cosa es lo que cada uno puede llegar a pensar (clase 1)*

En relación al uso de los verbos se puede agregar que en la clase 1 ella misma se posiciona desde un lugar de duda y no desde la seguridad. Es decir, ella se ubica a sí misma en su discurso como una fuente posible del conocimiento, pero no la única y verdadera. Una característica que forma parte de una postura general de apertura a las voces de los alumnos, a un trato informal y dialógico.

Las características de los grupos verbales utilizados en un intercambio también forman parte de la descripción del tenor de una práctica social, ya que les da un punto de referencia en el tiempo a las acciones y las vincula con su contexto en el evento discursivo. También a través de la modalidad verbal se puede observar el grado de probabilidad o validez de un enunciado.

Cuando se analizan discursos escolares se debe tener en cuenta el posicionamiento respecto de la verdad de lo que se dice ya que es una instancia en la cual se expresan las relaciones de poder en relación a quién tiene el conocimiento. En la pedagogía clásica o bancaria, según la terminología de Freire, el docente es una figura que posee todo el saber, selecciona los contenidos del programa dentro de lo que institucionalmente se le ordena e impone ese recorte a los alumnos. Si bien este paradigma está en discusión y en las aulas cada vez se observa menos este posicionamiento, aún es una estructura con la cual se dialoga y forma parte de los modelos establecidos de intercambio en prácticas educativas formales.

El género expositivo es uno de los formatos representativo de la pedagogía bancaria, y en el inicio de la secuencia de la clase la docente lo utiliza como marco para el desarrollo de su intercambio. Al comienzo de la clase, por ejemplo, se ubica en el lugar del saber y anuncia que les dará un pantallazo de lo que es la Teoría Semiológica, es decir, ella tiene el saber y los alumnos aprenderán de qué se trata esa teoría a partir de lo que les explique.

Sin embargo, con el avance de la clase ese género expositivo tradicional no se mantiene y aparecen elecciones léxico-gramaticales que dan cuenta de la transformación que ocupa la profesora en relación al saber. Es así como el uso del condicional o empezar a preguntarle a los alumnos sobre lo que recuerdan sobre temas vistos con anterioridad cuestiona la concepción monolítica del saber. La docente no comulga con el paradigma bancario de la educación, y si bien al comienzo de su clase construye un discurso similar no es sostenido a lo largo de toda la secuencia.

En el segmento de la tercer clase, la fuente de conocimiento está en el material audiovisual y luego, en lo que los alumnos ha interpretado de él. La profesora se constituye en facilitadora o mediadora entre el video y la interpretación de los alumnos. Su posicionamiento respecto de la validez de los enunciados tiene un tenor de mayor seguridad, ya que lo verdadero de su discurso está en la coherencia o similitud entre lo que dicen los alumnos y lo que afirma en material audiovisual y no en si eso que se enuncia en el video o no verdadero.

El tenor del discurso en general es en todo momento informal, ya que como se mencionó el rol de la profesora ya no es el de la fuente del conocimiento, sino el de una facilitadora o que traduce conceptos desplegados en el video.

Otro de los elementos que funcionan en la cláusula como interacción son los adjuntos y se utilizan para expresar matices de la modalidad. El uso de los adjuntos modales es mucho mayor en la primera que en la tercera clase y cumplen dos funciones. Por una parte, le confieren importancia a los sujetos gramaticales mencionados anteriormente. Es decir, a medida que va explicando, la docente incorpora a sus proposiciones términos que jerarquizan lo que dice otorgándole valor, no en términos de veracidad, sino en trascendencia.

*Ahí, chicos, volvemos a una cuestión que es fundamental (clase 1)*

*Por eso es importante a ver de dónde sale ese rumor, si? (clase 1)*

*Qué es lo que está pasando realmente en la sociedad... (clase 1)*

Por otra parte, los adjuntos funcionan reforzando la idea de posibilidad, duda o probabilidad que ya se mencionó con el uso del modo condicional, cuestión que no aparece en la clase 3. En esta clase, si bien formalmente no es un adjunto ya que no es un elemento que se pueda aislar del sustantivo que califica, el adjetivo *ciertos/ciertas* sí posee una función modalizadora y se la puede incorporar a este grupo.

*Ahí es donde hay ciertas pautas para analizar los discursos. Si? (clase 1)*

*La instancia de emisión y la instancia de recepción... van a tener ciertos condicionamientos. (clase 1)*

Muchos elementos del sistema de modo -los finitos modales, el uso del condicional, algunos adjuntos, algunos calificadores como *ciertos, ciertas* - marcan indefinición o falta de certeza en las proposiciones de la docente de la clase 1. Cuando la profesora explica el contenido teórico de la clase desde su propio conocimiento construye un discurso *menos* verdadero y más proclive a su cuestionamiento –respecto de su validez- que cuando la fuente de conocimientos se encuentra en otro lugar, como por ejemplo el video que utiliza en la clase 3. En este último caso, el vínculo de la

profesora respecto de la veracidad y seguridad de lo que afirma es mucho mayor que en la primera clase.

### **Metafunción textual**

Todos los modos: visual, gestual o verbal tienen una forma bajo la cual se materializan para construir significado. Esta metafunción textual es la que le otorga una forma de organización concreta a partir de la cual el mensaje se hace inteligible para el oyente. La LSF propone para analizar el lenguaje verbal el sistema Tema-Rema, que se refiere a la organización de la información dentro de la cláusula. Esto permite analizar qué tipo de elecciones léxico-gramaticales realiza el hablante y cómo se estructura el discurso a partir de observar el orden en el que aparecen y se van relacionando los diferentes términos. Según el tema que el hablante elija para encabezar la cláusula producirá un tipo de significación y le otorgará a su texto un estatuto especial, priorizando ciertos temas sobre otros. El primer término que aparece en la cláusula se denomina *Tema* y el resto del mensaje se llama *Rema*.

Las clases analizadas son instancias de intercambio cara a cara en las que prevalece el modo oral y tienen una estructura más débil que los textos escritos, por eso se realizarán observaciones generales acerca de cómo la docente organiza la información en su discurso y teniendo en cuenta que el significado general se construye a partir de la combinación de modos, especialmente el gestual.

En la clase 1, si bien el objetivo de la profesora es explicar un tema, los puntos de partida de su discurso no son conceptos teóricos, sino sujetos colectivos sin especificación que serían la fuente del conocimiento (nosotros, ustedes).

Además de los pronombres, utiliza como temas de sus cláusulas el participante *cosa*, también un término poco específico a nivel conceptual.

*Nosotros hemos estado hablando mucho de la función social que cumplen los medios de comunicación.*

*Una cosa es lo que nosotros podemos construir como opinión a partir de cuestiones concretas, razonamiento, análisis.*

A esta falta de especificidad de los puntos de partida se suma el uso del pronombre “se”, que sólo aparece en esta clase y “permite que la información se desplace a la posición remática, y al mismo tiempo indica que la agencia o no es importante o no se le puede agregar un atributo –sólo el reflexivo.” (Ghío, 2008:148).

*¿Se acuerdan haberlo trabajado?  
Se acuerdan algo de la semiótica?*

*... porque se estudia el sentido que se le da a los discursos en la sociedad. ¿Si?*

El uso del *se* funciona como reflejo de un participante, pero desdibujado, ya que esta construcción gramatical evita poner el foco en el agente porque se lo desconoce o porque no se lo quiere mencionar.

Así, el discurso de la profesora de la clase 1 tiene la característica de plantear puntos de partida cuyos soportes son imprecisos o con un alto grado de generalidad. Esto coincide con cómo se construye la validez de los enunciados analizado en la metafunción interpersonal: la inclusión de la relatividad de lo que enuncia la profesora a través de los modos verbales (uso del condicional, los verbos poder y los adjuntos modales como el término “ciertos”) y el uso del pronombre “se”, “nosotros” o términos como “algo” o “cosa” construyen un discurso que busca un espacio indefinido e impreciso respecto de quién tiene la verdad o de qué verdades se parte para desarrollar los contenidos de la clase.

En la clase 3, en cambio, el discurso de la profesora se construye con otros puntos de partida, generalmente enfatizando en los temas interpersonales y procesos mentales, cuestión que, a través de las elecciones del sistema léxico gramatical, incluye de manera más activa a los alumnos en el discurso.

Además de analizar el orden en el que aparece la información, la metafunción textual permite observar la relación entre el lenguaje, el contexto de situación y el contexto de cultura. La situación comunicativa que se analiza en este capítulo es un intercambio cara a cara, en la que se utiliza en su mayoría textos orales, por eso se

construye un tipo de relación de ida y vuelta entre el hablante y el oyente, de retroalimentación. También se caracteriza por el uso de terminología más informal -propia de la oralidad- o de frases que al ser transcritas no son del todo coherentes, pero que en el contexto más amplio sí lo son. El andamiaje o estructura resultan débiles a comparación con los textos escritos.

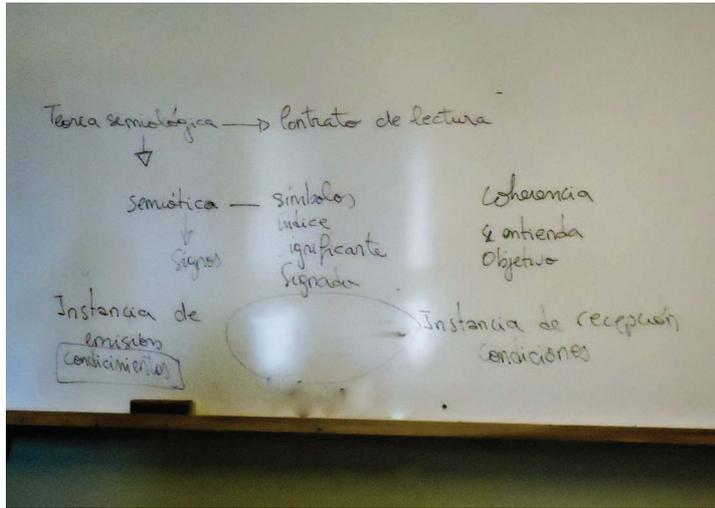
En el contexto de cultura se pueden identificar elementos característicos de las prácticas educativas, como por ejemplo la utilización de diferentes lenguajes, según la función e intencionalidad que tiene el profesor. En el caso analizado, la profesora elige el medio oral y escrito para la primera clase y la inclusión de un material audiovisual para la tercera. La orquestación semiótica es una característica de las prácticas educativas y este caso da cuenta de ello.

### **3.2.2. Modo verbal escrito - visual**

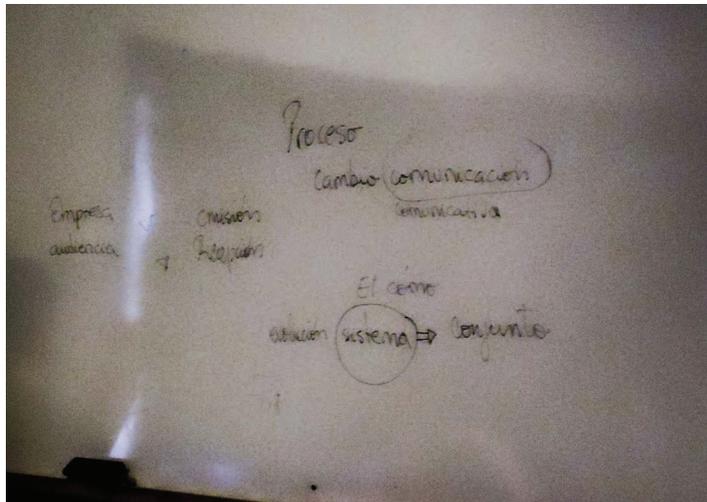
Tanto en la clase 1 como en la clase 3 la docente utiliza el modo verbal escrito y convenciones gráficas, como flechas, círculos y líneas. Ambos modos son utilizados de manera complementaria e interaccionan simultáneamente en el medio pizarrón.

Los elementos visuales cobran sentido en relación a los conceptos verbales y no resulta sustancioso trabajarlos de manera autónoma e independiente. Es por eso que en este apartado se analizarán conjuntamente.

La docente no utiliza el pizarrón de la misma manera en todas las clases. En la secuencia didáctica observada lo hace de dos maneras. Por un lado, en la cuarta clase, lo usa para escribir la consigna de trabajo. Escribe de manera continuada y cuando finaliza de escribir explica de qué se trata la tarea. Por otro lado, utiliza el pizarrón como apoyo de lo que se va diciendo de manera oral. Este segundo modo, asociado a momentos de la clase en los que se explican conceptos o se desarrollan ideas es mayoritario en las clases observadas. La profesora, a medida que va explicando, aclara dudas y se desarrolla la interacción con los estudiantes, va escribiendo palabras y dibujando relaciones entre ellas en el pizarrón. En términos generales, la utilización es similar en la clase 1 y 3, que son las que nos interesa analizar. Sin embargo, ambas instancias también presentan diferencias.



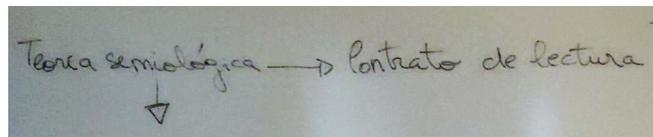
Pizarrón Clase 1.



Pizarrón Clase 3.

En la secuencia analizada de la clase 1, el pizarrón ya cuenta con algunas palabras escritas que han quedado de la introducción a la unidad didáctica. Es decir, que se inicia la explicación sobre la teoría semiológica – que es el segmento que se analiza en este trabajo- con algunos conceptos que ya se ha explicado anteriormente y que quedarán

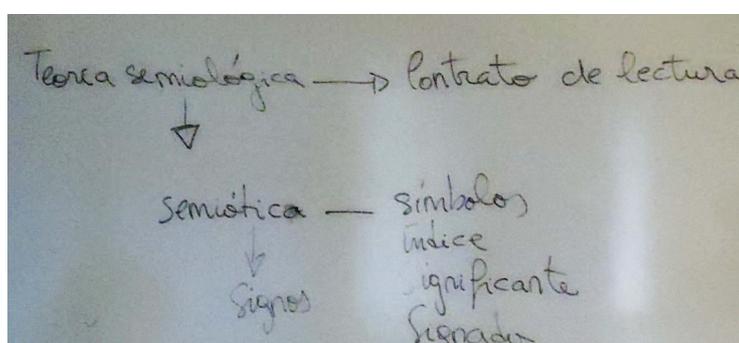
escritos en la pizarra y retomados en la explicación de la profesora. Estos son: “teoría semiológica” y “contrato de lectura” relacionados a través de una flecha.

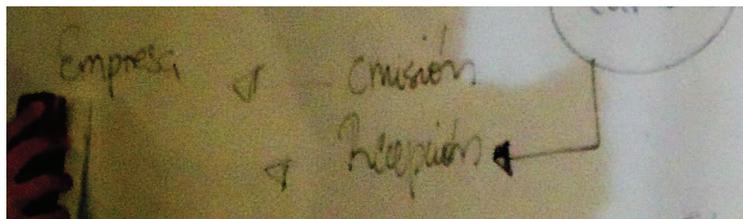


La profesora comienza hablando sobre la teoría semiológica y la función social de los medios, sin escribir en el pizarrón. Recién a los 4 minutos de iniciada esta secuencia, agrega la palabra *semiótica* al pizarrón y pregunta si alguien se acuerda de ese concepto y continúa escribiendo *símbolo*, *índice*, *significado*, *significante*, *signo*.

La representación de la experiencia, o metafunción ideacional queda plasmada en el uso que hace del pizarrón. En la clase 1 se escriben conceptos teóricos centrales de la Teoría Semiológica que quiere desarrollar y los vincula mediante rayas, flechas y círculos. Generalmente primero escribe las palabras y luego las explica. Contrario a lo que sucede en la clase 3, en la cual los conceptos generalmente son mencionados primero por los estudiantes y luego escritos por la profesora en el pizarrón. En esta otra clase, el pizarrón es utilizado desde el inicio de la secuencia, y sirve para ordenar las ideas que van diciendo de manera oral los alumnos, y registrar los conceptos centrales que van surgiendo en la clase, que es sobre el proyecto de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Además de escribir palabras, la profesora dibuja signos visuales que utiliza de diversas maneras. En primer lugar, utiliza la raya como símbolo de descripción, por ejemplo, cuando la utiliza para desagregar el concepto de *semiótica* en otros que forman parte de esa disciplina: *símbolo*, *índice*, *significado* y *significante*. Este signo sólo aparece en la clase 1. En segundo lugar, se observa en el uso de la flecha, que está presente en ambas clases y que funciona para vincular palabras en una relación de causa-consecuencia, como por ejemplo en el caso *semiótica* y *signo*, de la clase 1 o en *emisión* y *empresa*, de la clase 3. Este tipo de relación se observa en todas las flechas utilizadas.

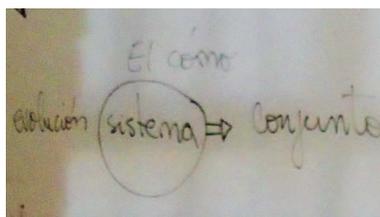




Otro signo visual que utiliza la profesora es el círculo, y lo hace en dos sentidos. Por un lado, para enfatizar o remarcar un concepto que considera importante o que ya fue dicho. Es así, como la profesora dibuja círculos alrededor de palabras previamente escritas y que vuelven a aparecer en el discurso oral. Este tipo de uso aparece un poco más en la clase 3, que en la clase 1. Y por otro, usa un círculo para graficar una serie de características dinámicas que no pueden resumirse a un listado de conceptos específicos, ya que cambian según la situación comunicacional. Esta forma de utilizar el círculo sólo aparece en la clase 1 y queda vacío en el pizarrón durante la secuencia.



*Clase 3. Círculo como conjunto de características dinámicas.*



*Clase 1. Círculo para remarcar conceptos.*

Las palabras que la profesora selecciona del discurso oral para escribirlas en el pizarrón son aquellas que representan los términos con mayor densidad conceptual y es así en ambas clases. La situación comunicativa o el campo del discurso determina el marco en el que se produce un texto, no sólo el tema del que se trata si no toda la actividad de los hablantes en determinado contexto. El objetivo de ambas clases es explicar teóricamente la Teoría Semiológica y el proyecto de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, y por lo tanto, de todo lo que se dice de manera oral sólo quedan escritas aquellas palabras que la profesora considera que representan dichos contenidos, es decir, los conceptos teóricos. Al mismo tiempo, el texto queda constituido por esas palabras claves y las relaciones, de manera gráfica, a través de flechas y líneas, ya que el pizarrón tiene reglas propias de representación y es poco común que los docentes escriban toda la frase completa, si no que la simplifican a través de símbolos visuales. Es así como también se ve que el discurso de la profesora es también el resultado de los condicionamientos culturales (qué características deben tener las palabras para ser escritas en el pizarrón) y también del medio (no se escribe todo en el pizarrón, sino sólo palabras claves vinculada a través de ciertos signos visuales).

La selección léxico-gramatical que hace la docente en una y otra clase no muestran diferencias significativas en el modo escrito. Ambos discursos quedan definidos por un alto grado de especificidad disciplinar y una estructura sostenida por medio de símbolos visuales. El campo del discurso y la función social de su práctica comunicativa son iguales: establecer qué conceptos son los considerados importantes.

El análisis de la metafunción interpersonal se puede observar fundamentalmente en dos cuestiones. Por un lado el origen de las palabras que la profesora escribe en el pizarrón, y por otro lado el lugar que tiene como objeto –el pizarrón y lo que allí está escrito- en la interacción áulica.

Respecto del primer punto, en ambas clases el pizarrón es un complemento del discurso oral. En mayor o menor medida la profesora deja asentado lo que se dice en las clases en él y va estableciendo relaciones entre los conceptos. En la clase 1, el origen de lo que escribe la profesora, es de su propia invención, pero después empieza a

incorporar palabras que mencionan los alumnos, cuando ella les pregunta sobre lo que recuerdan del tema -han trabajado el concepto de signo el año anterior. Es así como incorpora al pizarrón la palabra coherencia, se entienda, objetivo (repite de manera oral lo que escribe). En cambio, en la clase 3 el origen de lo que va escribiendo en el pizarrón es resultado de lo que aportan los estudiantes: generalmente palabras sueltas de lo que han visto en el video sobre la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Esto produce un discurso escrito más desordenado que el de la clase 1.

Respecto del segundo punto, en los dos casos analizados la profesora, a través de sus gestos (con la mano y su mirada), incorpora al pizarrón como un actor con el cual dialogan. En algunas ocasiones, es como una guía que la orienta cuando el intercambio con los alumnos se aleja del tema central de la clase. Lo mira, lee o señala palabras allí escritas y repasa los conceptos, casi como guía de su explicación oral. Especialmente en la clase 3 señala el pizarrón para resaltar ideas y ordenar las palabras que los estudiantes van mencionando de manera desordenada.

Desde la metafunción textual, en la utilización espacial y de la distribución visual de los elementos, se observa lo que Kress, Leite-García y Van Leeuwen (1997) han analizado en relación a la cultura occidental respecto de la organización izquierda-derecha. En ambas clases, la profesora comienza la escritura en la parte superior del pizarrón (lo dado) y va agregando nuevos conceptos en el lado derecho (lo nuevo). Algo similar sucede con el eje vertical. Por ejemplo el concepto de *semiótica* –que aparece en el pizarrón de la clase 1- está escrito arriba- lo ideal-, y su desagregación en los elementos que lo conforman, están escritos debajo –lo real-. Lo mismo sucede en el pizarrón de la clase 2, que el concepto *proceso* está arriba –lo ideal- y *emisión* y *recepción*, están debajo, como lo concreto, lo real.

Tanto desde lo interpersonal como desde el nivel textual, el pizarrón constituye no sólo un espacio en el que manifiesta lo que se dice en la clase, sino que es un elemento característico de las prácticas educativas. La experiencia social de años de escolaridad le otorgan la medio pizarrón una entidad central en el intercambio dentro del aula, al punto de incluirlo como un participante más de la situación comunicativa. Lo que aparece

escrito en el pizarrón tiene un carácter de verdad absoluto y nunca es cuestionado por los alumnos.

### **3.2.3. Modo gestual**

Las clases analizadas son instancias de intercambio presencial y oral, por lo tanto, además de la utilización del lenguaje verbal, también aparecen otros modos semióticos de construir significados. En las relaciones cara a cara, los gestos de la cara y del cuerpo, los tonos de la voz o los silencios son elementos fundamentales para construir sentido y dar coherencia a los otros modos semióticos, como el verbal. La docente, en su discurso, utiliza muchos signos no verbales para construir significados y cumplen funciones diferentes en relación al discurso como totalidad.

Para analizar el modo gestual -en el que además de analizar los gestos de la cara y el cuerpo, se incluye el uso del espacio y la vestimenta- se retomarán las tres metafunciones propuestas por la LSF y que también sirvieron como eje para pensar el uso del lenguaje verbal. A través de los gestos la docente también representa la experiencia -ideacional-, establece vínculos, roles juicios de valor y afectos- interpersonal- y están organizados de un modo particular -textual.

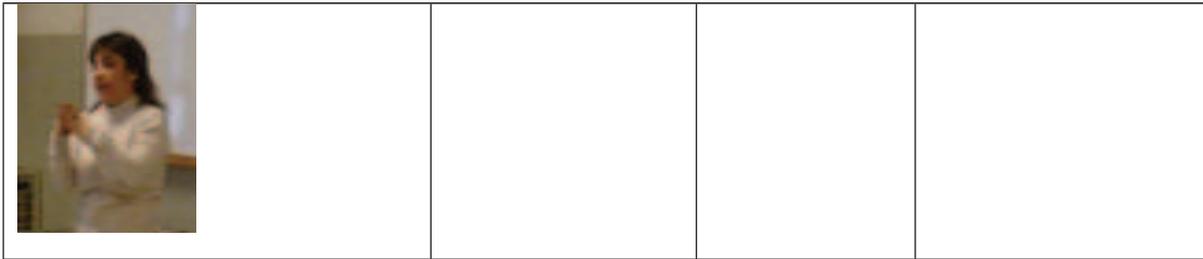
#### **Metafunción ideacional**

Desde el punto de vista de la metafunción ideacional en el modo gestual de ambas clases se pueden identificar algunas representaciones que refieren o hacen referencia a objetos, acciones y construyen significados concretos. Se observan varios tipos de gestos, generalmente producto del movimiento de sus brazos y manos. En primer lugar están aquellos que ilustran o acompañan a los significados verbales con una función de duplicación, en donde el significado del gesto se integra con el verbal en un mismo sentido. Éstos sólo aparecen en dos oportunidades y dentro de la primera clase, y no resultan particularmente significativos en el análisis.

En segundo lugar, algunos gestos son utilizados para crear significados autónomos que tienen independencia respecto de otros modos semióticos. La profesora los utiliza en ambas clases y el sentido que se construye en el modo gestual es diferente del que construye con otros lenguajes y cobra especificidad propia. Son los casos en los que los signos verbales y los gestuales no tienen un significado similar, sino que es el contexto y la simultaneidad con la que aparecen en el discurso lo que les da una relación. Generalmente se trata de movimientos con un alto consenso social en cuanto a su significación y si bien no cuentan con una traducción específica, sí hay una referencia que es compartida socialmente. En este sentido, son gestos que pueden funcionar de manera autónoma, sin un acompañamiento del modo verbal.

Incluso hay momentos en los que el gesto por separado no tendría ninguna relación con el significado verbal con el que aparece efectivamente en la clase, sin embargo, el hecho de que se utilicen juntos en el discurso de la docente, les otorga un sentido particular, que enriquece las palabras más allá de los límites usuales de ese término.

Clase 3. Gesto.	Descripción	Modo verbal	Significado, función y articulación con el modo verbal
	<p>Hace gesto desde el centro hacia afuera, como alargamiento cuando menciona la palabra <b>formas</b></p>	<p>el sistema comunicativo son: las <b>formas</b> en las que están diagramadas</p>	<p>Autónomo</p>
	<p>Junta índice y pulgar.</p> <p>Luego, con los dedos extendidos de ambas manos se toca las puntas</p>	<p>por ahí lo vemos en lugar más...</p> <p>esteeee....</p>	<p>Autónomo</p> <p>En detalle, o de manera puntual.</p> <p>Un gesto poco preciso, cubre un espacio que no puede llenar con palabras.</p>



Lo que resulta más interesante en el caso de este tipo de gestos no es tanto la diferencia que existe en una clase en la que se utiliza o no un material digital, sino observar la riqueza de la comunicación multimodal, qué funciones cumple cada uno de los modos, cómo se relacionan los lenguajes para construir sentido en una interacción cara a cara.

En tercer lugar, están aquellos que cumplen la función de complementaria con los signos verbales. La docente los utiliza para enfatizar algún concepto que considera importante o para ordenar una enumeración o marcar ritmos en su oralidad. El significado construido en ambos modos semióticos –verbal y gestual- van en un mismo sentido, aunque no son idénticos.

Este tipo de gestos aparecen en las dos clases la profesora los utiliza con dos finalidades: 1) enfatizar la importancia de una palabra o frase en particular y 2) remarcar estructuras narrativas, como la enumeración, el paralelismo, o la opción.

Como se menciona anteriormente respecto de los gestos que construyen significados autónomos, estos que complementan el sentido de lo oral también señalan la importancia de la multimodalidad en el análisis semiótico y cómo desde lo específico de cada modo y desde su interrelación se construyen los significados y se va desplegando un modo de interacción, que incluye a lo textual, pero también modos de interpretar y accionar en la realidad.

Igualmente, en el análisis de los gestos complementarios, sí se observan de manera significativa diferencias entre su uso en la clase 1 y en la 3. En la primera se utiliza con mayor frecuencia, sobre todo para establecer marcar estructuras y jerarquías entre las cláusulas, tal como aparece en el análisis de la función lógica del modo verbal. Por otro lado, también dentro de la primera clase, los gestos son utilizados para enfatizar la atención sobre algunos términos, ya que son movimientos pendulares, circulares o de

punteo sin un significado particular más que el de marcar las pausas entre palabras o frases. En la clase 3, y con una función similar, la docente utiliza la enumeración con los dedos en dos oportunidades, un signo gestual ampliamente conocido y con consenso social.

Este grupo de gestos son comunes en instancias explicativas o expositivas verbales ya que cumplen una función subordinada a ese lenguaje. No tienen significado propio e independiente, si no que se comprenden solamente en relación a las palabras. Esto es acompañado también por el tono de la voz.

Clase 1. Gesto.	Descripción	Modo verbal	Tono de la voz	Significado, función y articulación con el modo verbal
	Además del gesto acompaña el tono de la voz.	de lo que es el análisis que proponen los teóricos semiológicos	Pronuncia lentamente las palabras “teóricos semiológicos”	Complementaria Enfatiza la importancia de las palabras que enuncia.
 	Con la mano marca a un costado y a otro, y para sí misma, al ritmo que va hablando.	Una cosa son los rumores, una cosa es lo que cada uno puede llegar a pensar y otra cosa es lo que se va generando para que nosotros nos generemos una opinión respecto de la realidad.	Las pausas de su voz coinciden con los cambios de lado de su brazo, enfatizando la oposición.	Complementaria El gesto construye una relación de opuestos, de señalamiento de cosas “ <i>de un lado, de otro</i> ”
 	Movimientos circulares, hacia afuera.	Que tenga coherencia, que se entienda, que tenga objetivo.	Remarca los inicios de cada frase (en el qué) y hace una pausa entre las	Complementaria. Remarca la idea de enumeración con cada vuelta de su brazo

			frases.	
clase 3. Gesto				
	Se toma los dedos de manera secuenciada	nosotros vimos la fase oral, la fase mnemónica, pictórica	El tono acompaña la enumeración al enunciarlo como listado.	Complementaria Significa enumeración

Por último, se encuentran los gestos que sirven para indicar a qué se refieren los pronombres que aparecen en el modo verbal. Estos cumplen dos funciones: 1) especificar pronombres o personas -que son utilizados más en la primera clase; y 2) señalar palabras que están escritas en el pizarrón -que aparecen con mucha más frecuencia en la clase 3.

La referencia reiterada a lo escrito en el pizarrón, además de marcar un primer nivel de lectura que se refiere a una función ideacional, también señala la importancia de este artefacto semiótico en la dinámica de la clase, casi como un actor más con el que se dialoga. Esto también se mencionó anteriormente cuando se analizó el modo verbal escrito-visual.

Clase 1. Gesto.	Descripción	Modo verbal	Significado, función y articulación con el modo verbal
	Señala a una alumna.	Tiene que ver con eso	Indicativa. Se refiere a lo que acaba de decir la alumna.
	Toca el pizarrón con la mano, sobre la palabra escrita y que dice de manera oral.	¿Se acuerdan algo de la semiótica?	Indicativo Busca llamar la atención sobre lo que está escrito.
clase 3. Gesto			

	<p>Señala con el índice hacia el alumno y hacia arriba.</p>	<p>Ahí esta, vos dijiste la palabra</p>	<p>Indicativo Se refiere a lo que acaba de decir la alumno.</p>
	<p>Toca el pizarrón con la mano, sobre la palabra escrita, luego gira la mano, a favor y en contra de las agujas del reloj. (Similar al gesto de más o menos).</p>	<p>–y volvemos a la distinción <b>esta</b> que hacíamos al inicio-</p>	<p>Indicativa y Complementaria. Por un lado se refiere a las palabras comunicación y comunicativo. Por otro lado, complementa el significado de distinción, al mover su mano de un lado a otro, significando dos aspectos –de esa distinción.</p>

Dentro del modo gestual, además de los significados que se construyen en el discurso mediante la cara, las manos y los brazos como representación de participantes –qué y quiénes están siendo representados con los gestos- y los procesos –indicaciones de dirección o de objetos- podemos identificar otros tipos de signos. Dentro de la metafunción ideacional se pueden mencionar: a) los gestos de la profesora en relación a su estado de ánimo; b) los movimientos de la profesora a través del espacio del aula; y c) las características corporales y de vestimenta (Cope y Kalantzis, 2009).

Respecto de los gestos que comunican el estado anímico de la docente, la mayor parte del tiempo se mantiene concentrada en lo que dice y en lo que los alumnos responden. Tanto en los momentos en los que explica, como cuando escucha, la profesora mantiene la mirada en los alumnos y está seria. En muy pocos momentos, y sólo en relación a cuestiones de disciplina, la docente hace un gesto enojado, y sostiene la mirada inquisitiva en el alumno en cuestión. Finalmente, el otro estado anímico que se expresa en las clases analizadas es la risa o alegría de la docente. Estos gestos se producen luego de algunas intervenciones de los alumnos que son claramente para generar risa en una situación de pregunta, especialmente en aquellos momentos en que la profesora pregunta y el alumno desconoce la respuesta.

Los gestos que expresan el estado de ánimo de la docente están muy vinculados con la metafunción interpersonal – y será retomado en el siguiente apartado- ya que la demostración de los sentimientos construye también un vínculo particular con los alumnos alentando la interacción y permitiendo un tipo de vínculo amable y abierto al diálogo.

Clase 1. Gesto.	Descripción	Modo verbal	Significado, función y articulación con el modo verbal
	Sonrisa	Docente: Se acuerdan algo de la semiótica? Alumno: noooooo	Expresa un estado de ánimo alegre
clase 3. Gesto			
	Risa	Alumno: ah, no, porque la comunicación es la misma, nada más que cambia lo comunicativo.	Expresa un estado de ánimo alegre, le da gracia lo que el alumno dice.

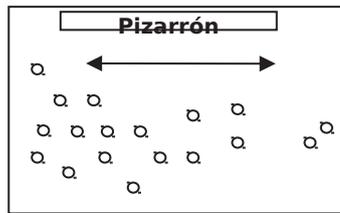
En todos los casos, el tono de la voz (que corresponde al modo semiótico audio<sup>7</sup>) acompaña de manera coherente estos gestos y refuerza lo que expresa con su rostro y manos.

La ubicación del cuerpo de la profesora en el espacio del aula también es significativa. En este caso sí se observa una diferencia respecto de lo que se construye en una clase y en la otra. En la primera, en la que la docente explica el tema, sus movimientos hacen un recorrido de izquierda a derecha, de lado a lado del pizarrón en la parte de adelante del aula. En cambio, en la clase 3, la profesora se traslada en el eje adelante-atrás, respecto del pizarrón y los alumnos. En esta clase, la profesora camina

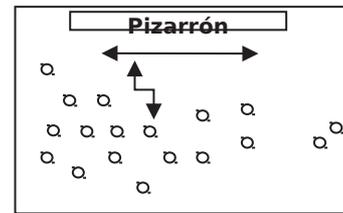
<sup>7</sup> En este trabajo no se analizará el modo audio por separado, ya que en este caso no representa un modo lo suficientemente significativo.

más pasos y recorre más superficie del aula. Al igual que en el caso de los gestos que expresan los estado de ánimo, la ubicación y movimientos en el espacio también construye una relación interpersonal, y será retomado en el próximo apartado.

*Dirección del desplazamiento de la docente en el aula. Vista cenital.*



*Clase 1.*



*Clase 3.*

El último elemento a tener en cuenta en relación a los gestos es la vestimenta. En este caso en particular se puede decir que la profesora y los alumnos se visten de manera informal. El colegio no cuenta con uniforme y la docente no tiene ningún objeto distintivo de su rol como docente o que le atribuya alguna identificación en particular.

El discurso de la profesora está determinado por las características del evento social y las acciones sociales que son posibles desplegar en esa situación. El análisis gestual de los significados ideacionales muestra más similitudes que diferencias entre la clase en la que la profesora expone y en la que se proyecta un video. Esto es así, entre otras cosas, porque la situación de interacción cara a cara requiere para ambos casos la necesidad de utilizar los gestos como complemento del lenguaje verbal. El marco institucional, el tipo de vínculo docente-alumno y la utilización de la comunicación interpersonal y el diálogo trasciende la clase y forma parte de un común denominador de las prácticas educativas presenciales.

Además, la relación de afecto, asiduidad e informalidad entre la docente y los alumnos también forma parte del contexto de situación y de cultura y se manifiesta en los gestos de estado de ánimo o en la vestimenta.

Las diferencias observadas en el análisis lingüístico, también se repiten en lo gestual, como por ejemplo en la función complementaria. La construcción de un discurso más complejo, con estructuras jerárquicas, relaciones y sistema de opciones,

se dan tanto en lo lingüístico como en lo gestual. Esta coherencia muestra una fuerte articulación entre modos, y lleva a pensar en que lo verbal, en las prácticas educativas siguen siendo uno de los ejes centrales en la construcción del discurso docente. Así, el análisis ideacional del modo gestual muestra cómo este lenguaje interacciona con otros modos para construir un discurso complejo. El gesto por sí solo no alcanza para explicar los significados que se despliegan en el aula, pero funciona como articulador del resto de los modos e incrementa su coherencia.

### **Metafunción interpersonal**

Las interacciones humanas, además de construir significados que representen experiencias del mundo (metafunción ideacional), construyen relaciones interpersonales, vínculos y juicios de valor sobre lo que se está representando. Los gestos también tienen esta metafunción, como todos los lenguajes.

Los significados interpersonales que se construyen en el modo gestual pueden agruparse en dos. Por un lado, se encuentran los gestos relacionales, que son aquellos significados que interconectan a las personas participantes del evento discursivo, es decir, son específicas de la relación de interacción y regulan el intercambio. Por otro lado, están los significados que representan un posicionamiento respecto de lo que se quiere comunicar, es decir, gestos valorativos.

Este último grupo funciona para señalar la validez las afirmaciones de los alumnos o pueden referirse a lo que la propia docente construye en su discurso. Tanto en la clase 1 como en la 3 se encuentran ejemplos de gestos que funcionan como evaluadores de la respuesta o comentario de los alumnos. A veces para confirmar y otras veces para relativizar la validez de una respuesta.

Gesto. Clase 1	Descripción	Modo verbal	Significado y función
----------------	-------------	-------------	-----------------------

	esto de “más o menos”, con giro de su muñeca, de izquierda a derecha.	D: los puntos débiles, ¿qué sería? (a la alumna)	Valorativo Al tiempo que le pregunta, hace un gesto de no estar tan segura de lo que la alumna está diciendo.
Gesto. clase 3			
	Mueve la cabeza de lado a lado, levemente. Su cara expresa una sonrisa débil.	No hay	Valorativo Un gesto de su cabeza de no estar tan segura de lo que la alumna está diciendo, junto con la expresión de su rostro.

Algo distinto sucede con el subgrupo de gestos valorativos que expresan el grado de validez de los significados del propio discurso de la profesora: sólo se encuentran en la clase 1. Es decir, sólo en el caso en el que ella expone el tema desde sus propios conocimientos y realiza un desarrollo teórico aparecen gestos que ponen en duda la veracidad de las ideas que está expresando.

Este tipo de gestos valorativos no aparece en la clase en la que utiliza el video porque –como hemos visto anteriormente- la fuente de información no está en la profesora, sino en el material y en los alumnos. El rol que tiene la profesora en esta clase es evaluar la respuesta del alumno (gestos que sí están presentes en esta clase) pero no es ella quien expone en qué consiste el proyecto de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Gesto	Descripción	Modo verbal	Significado y función
	Hace gesto de comillas con las manos. (Este gesto aparece en dos oportunidades.)		Significado autónomo. Relativizar el significado de lo que se dice.

	Mira hacia arriba	Si es un mensaje... este...	Valorativo Significa que está pensando la respuesta. Le quita seguridad a lo que dice la docente.
---	-------------------	-----------------------------	--

En relación a la construcción de significados interpersonales, una diferencia encontrada entre las dos clases es que en la primera, la docente se cruza de brazos con mucha frecuencia. Este gesto no va acompañado por palabras específicas, sino que es utilizado principalmente cuando tienen la palabra los alumnos. En algunos casos, cuando la profesora vuelve a tomar la palabra, deja de cruzar los brazos, pero en otras oportunidades, continúa cruzándolos mientras explica. Este gesto establece una predisposición corporal para la escucha y en la situación de interacción, que se puede interpretar como más cerrada o marcando una distancia mayor entre la profesora y sus alumnos. En este sentido, se puede decir que es un signo coherente con los otros modos semióticos utilizados. Como ya se mencionó, en la clase 1 la función primaria del discurso de la profesora es ofrecer información, establecer una estructura lógica más compleja, en cambio en la clase 3 el rol de la docente es de hacer preguntas y evaluar las respuestas de los estudiantes. Es así como el gesto de cruzarse de brazos coincide con la descripción general de la clase en la que expone, y no aparece en la tercera clase, en la que la interacción y participación de los alumnos es más importante.

Gesto	Descripción	Modo verbal	Significado y función
	Cruzarse de brazos.		Relacional Esperar, mientras los alumnos hablan. Vínculo entre docente –alumno.

La docente también construye significados relacionales, que regulan el intercambio y establecen un tipo de vínculo entre los que participan de la clase.

Es característico de las interacciones cara a cara el uso del lenguaje gestual para establecer los turnos de habla y expresar puntos de vista. Además, en este caso, la docente considera positiva y necesaria la participación de los estudiantes, y es por eso que utiliza diferentes recursos gestuales para fomentar la intervención de los alumnos y alentarlos a expresar sus opiniones. Los más utilizados son los movimientos de cabeza para asentir mientras los alumnos hablan y mirar a los alumnos a los ojos para que respondan las preguntas que ella realiza. Si bien en la tercera clase hay mayor cantidad de preguntas que en la clase 1 en ambas la docente utiliza gestos para propiciar la intervención de los alumnos. Es una profesora que construye desde lo gestual –pero también a través del modo verbal y espacial- un vínculo abierto al diálogo con los alumnos.

Gesto. Clase 1	Descripción	Modo verbal	Significado y función
	Asiente con la cabeza	No hay	Relacional. Significa que el alumno puede hablar (otorga el turno de habla).
Gesto. clase 3			
	Mentón hacia el alumno	No hay	Relacional. Indica el turno de habla.
	Mientras mira el pizarrón y habla, levanta la mano.	A ver, si, bueno, eso es lo que estoy tratando	Relacional Hace un gesto como de “esperá” para que el alumno que está hablando haga una pausa.

Cuando la profesora inicia la explicación teórica en la clase 1, si bien comienza a explicar monopolizando la palabra, como suele suceder con el género expositivo tradicional, luego de unos minutos, abre el diálogo y propicia el intercambio con los estudiantes. Al analizar el modo verbal y el gestual, se observa que la profesora prefiere el diálogo con los alumnos por sobre su exposición teórica. Cuando necesita desarrollar aspectos conceptuales suele buscar otros recursos, como por ejemplo proyectar un video o leer un fragmento de texto. El análisis gestual de sus clases confirma el esfuerzo por generar una comunicación abierta y recíproca.

La concepción ideológica acerca de la comunicación como derecho y una concepción de la educación no bancaria queda manifestada especialmente en el tenor del discurso. Una clase de escuela secundaria puede establecer un escenario en el que se despliega un saber monolítico por parte del docente o, como es en este caso, una construcción más abierta e interactiva entre éste y los alumnos. Es decir, el modo en el que la profesora establece las relaciones interpersonales con sus alumnos, nos muestra también qué concepción tiene acerca de la educación, el valor de la palabra de los jóvenes, y cómo se posiciona respecto del conocimiento teórico.

### **Metafunción textual**

En el nivel textual, los gestos de la profesora son similares en las dos clases ya que la forma en la que se relacionan los significados y la organización de los gestos no presentan diferencias sustanciales entre una y otra.

En ambos casos, los gestos corresponden a una situación comunicativa cara a cara, en donde los significados no son planificados o controlados conscientemente, como sí podría ser el caso de una obra teatral o una escena cinematográfica. Los movimientos y expresiones no están guionados de antemano, sino que se van dando a medida que la clase se desarrolla. De todas maneras, los gestos que se observan no son absolutamente impredecibles, ya que están circunscriptos a prácticas sociales conocidas que se encuadran dentro de situaciones educativas directas, sin mediaciones tecnológicas. Estas características definen las posibilidades gestuales: se pueden realizar expresiones faciales, movimientos en el espacio, gestos de las manos, cabeza y brazos y construir

significado a través de la vestimenta. El abanico de posibilidades de la interacción cara a cara es variado y posee un alto grado de espontaneidad. Estas condiciones son las mismas para la clase 1 y para la clase 3.

En el nivel comunicacional las características organizacionales de los gestos en ambas clases es la informalidad. Se observa en los movimientos relajados de las manos, en la espontaneidad de las expresiones faciales y en la vestimenta, que si bien cambian en una y otra clase, es una ropa de uso cotidiano e informal. En relación al género y al contexto de cultura, el modo gestual queda necesariamente vinculado a la articulación con los otros modos, tanto el verbal como el escrito y visual. Los significados construidos con los gestos no pueden comprenderse sin tener en cuenta los otros modos. En este sentido, se puede observar que aún es muy fuerte en las prácticas educativas el peso de la palabra cuando se trata de explicar conceptos disciplinares o teóricos.

### **3.2.4. Material audiovisual**

La incorporación del video en la clase 3 también implica la incorporación de otro modo semiótico a la clase, que no está presente en la primera: el audiovisual. Si bien en este trabajo no se realizará un análisis multimodal pormenorizado del material proyectado, sí se realizarán algunas observaciones acerca de cómo se construye el significado en el discurso y qué función semiótica tiene en el contexto de la clase.

El video que los alumnos ven en la clase es un fragmento de un acto realizado en el año 2009 en el cual se proyecta un material audiovisual producido por el Gobierno Nacional que presenta la Nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual<sup>8</sup>. En los primeros segundos y los últimos se puede observar un plano general del escenario del acto, y dos pantallas a los costados en las que se ve la proyección del video sobre la Ley, también al final aparece un plano medio de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, que encabeza el evento. Detrás de la voz del locutor, durante algunos momentos del video, se escuchan los aplausos del público.

---

8 <https://www.youtube.com/watch?v=sfECZgMvD-A>

Este material tiene una duración de 5:28 minutos y trata sobre la necesidad de crear una nueva ley de medios de comunicación. Los ejes argumentativos principales son: la ley vigente en ese momento tenía origen en una dictadura militar, es necesario incorporar a los nuevos medios digitales a la legislación, existen otras voces en la sociedad que no tienen acceso a los medios porque los multimedios monopolizan la palabra, se está dando un proceso internacional de revisión de la legislación sobre los medios de comunicación.

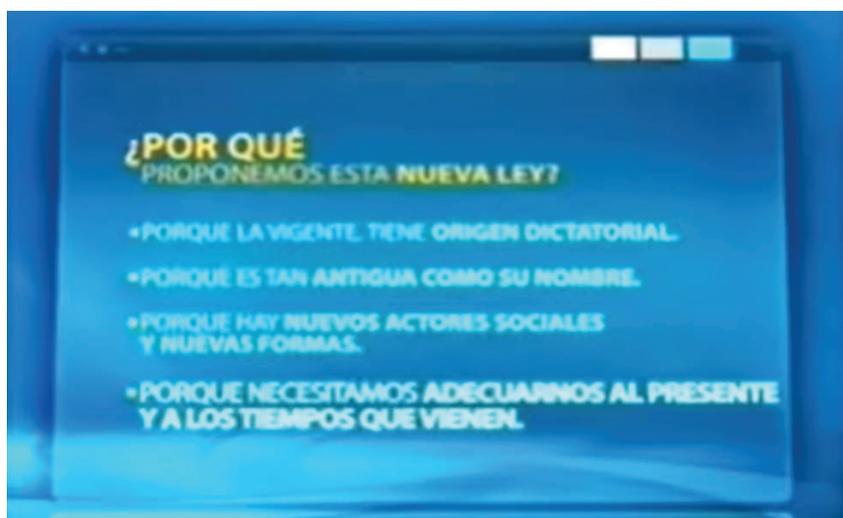
Finalmente en el video se explica la modalidad de participación que se implementará a nivel nacional (foros abiertos) para incorporar las voces de diferentes sectores de la sociedad en el proyecto de Ley que se presentará en el Congreso de la Nación.

Este audiovisual no es un material que fue producido por la docente o creado con fines didácticos, sino que es un informe que realizado para tener otra circulación social –un acto político-. En este caso, la profesora ha encontrado este material en Internet y decide utilizarlo en sus clases de un modo diferente al que tenía cuando se proyectó. Quizás esta sea una de las explicaciones por las cuales el contenido construido tiene una alta carga política y manifiesta un claro posicionamiento respecto de la legitimidad de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

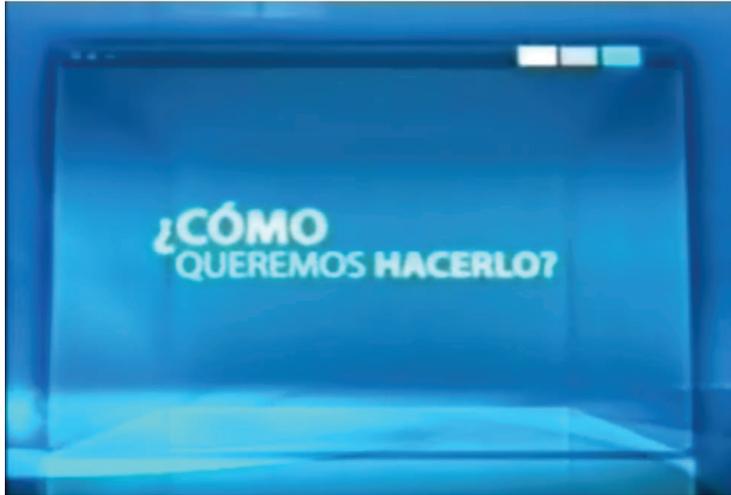
Este material está organizado argumentativamente en dos momentos. El primero parte de una pregunta guía: ¿por qué proponemos esta nueva ley? A lo largo de los primeros 3:30 minutos se explicarán cuatro razones por las que el país debería tener una nueva Ley que regule los medios de comunicación. Además, es importante destacar que la pregunta está formulada desde la primera persona del plural. Es decir, el emisor es parte de esa propuesta y la apoya. En el marco de un acto en donde está presente la presidenta de ese momento, Cristina Fernández de Kirchner, queda manifiesto su apoyo a este proyecto de Ley.

En términos de la LSF, la información progresa de lo dado a lo nuevo (Halliday, 1985) y las partes de un discurso se organiza mediante el ajuste entre lo que ya se conoce y los datos que se van incorporando y se supone que deben ser aprendidos. El punto de partida de esta primera parte del video es esta pregunta “¿Por qué proponemos esta nueva Ley?”. Además, cada vez que se agrega un nuevo argumento, la pregunta

inicial, se mantiene y las razones se van sumando como ítems en una placa color celeste. Es decir, que los elementos nuevos se refieren a comprender la importancia y la justificación de un cambio en la legislación actual sobre la comunicación en Argentina.



El segundo momento del video también parte de una pregunta: “¿Cómo queremos hacerlo?”. Visualmente se utiliza la misma estética que tiene la placa en la que aparecía la pregunta y los argumentos de por qué una nueva Ley. Este factor le da continuidad narrativa y también jerarquiza esta segunda pregunta, al mismo nivel de importancia que la primera, generando la identificación de estos dos momentos del video.



La información nueva que se va agregando al discurso tiene que ver con la metodología de trabajo que dio origen al contenido de la Ley: se incorporó el documento de base de 21 puntos de la coalición<sup>9</sup>, se invitó a participar a diferentes actores sociales en los foros abiertos implementados a lo largo de todo el país; y con la explicación de sus objetivos: más pluralidad, más voces, más trabajo, más federalismo.

Al final del audiovisual, aparece una última placa, igual a las anteriores en la que aparece una frase que funciona como conclusión: una Ley para que hablemos todos. Esta vez en modalidad declarativa y no en pregunta.

---

9 Para conocer los 21 puntos básicos por el derecho a la comunicación se puede ver:  
<http://www.telam.com.ar/advf/imagenes/especiales/documentos/2012/11/509435587ec92.pdf>



Los modos principales que están presentes en este material son: 1) la voz en off de un locutor, que va brindando la información a lo largo de los 5:28 minutos y lee las placas mencionadas a medida que aparecen; y 2) las imágenes en movimiento.

Todo el sonido es en off y por fuera de la diégesis visual. Salvo en los últimos segundos en los que se ve a Cristina F. de Kirchner hablando sobre la Ley. Este recurso genera una distancia entre lo que se ve y lo que se escucha, propio de los géneros documentales con modalidad expositiva (Nichols, 1997)<sup>10</sup>, en los que un sujeto omnipresente nos brinda información.

Las imágenes cumplen una función ilustrativa y ejemplificadora, ya que, como se mencionó anteriormente, es la voz en *off* la que hace que el relato avance y es la que organiza la narración en este material. Sin embargo, el rol que tiene la imagen en la construcción del sentido no es menor, ya que en varias oportunidades ancla el sentido de conceptos abstractos presentes en el lenguaje verbal. Es en este punto, donde se observa el posicionamiento ideológico del audiovisual, ya que a partir de lo que muestra en las

---

10 Bill Nichols (1997) , describe diferentes modalidades documentales de representación y una de ellas es la Expositiva a la que caracteriza de la siguiente manera: el texto expositivo se dirige al espectador directamente, con títulos o voces que exponen una argumentación acerca del mundo histórico; presenta una voz omnisciente; desarrolla un comentario dirigido al espectador; se establece un pacto de objetividad, neutralidad y racionalidad; las imágenes sirven como ilustración o contrapunto, incluso de archivo; el montaje es "probatorio" y apunta a una continuidad retórica y no tanto espacial o temporal.

imágenes orienta la interpretación a favor de la Ley, y en particular en contra de los monopolios mediáticos del país, especialmente el Grupo Clarín.

A modo de ejemplo nos detendremos en dos momentos en donde se observa esta construcción.

Modo verbal oral ( <i>en off</i> )	Modo visual	Aclaraciones
<p>¿Por qué proponemos una nueva Ley? Porque la vigente tiene origen dictatorial</p>		<p>El hecho de mostrar estas tapas, en las que se ve claramente qué diario es -Clarín y La Nación-, genera una asociación entre la dictadura y estas dos empresas. Algo no mencionado con palabras en la voz en off.</p>
<p>Los países del norte promueven sus cadenas públicas... Pero la Ley del Proceso no se toca, salvo para permitir un sistema que dio vida a los multimedios.</p>		<p>Si bien son varias las empresas multimediáticas que aparecen en la década del 90, en la imagen se ilustran algunas de ellas, varias pertenecientes o con acciones del grupo Clarín.</p>

Además de los significados que se construyen en el video, también hay que tener en cuenta su implementación en la clase. La docente selecciona este material para

utilizarlo como fuente de información acerca de qué es la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, pero su proyección no resulta fácil. Inicialmente, la docente tenía el material audiovisual preparado y al proyectarlo sobre el pizarrón surgen problemas en el audio y la baja calidad de la imagen impiden ver con claridad las imágenes. En este momento, y a pedido de los alumnos, la docente improvisa para poder cumplir con el diseño de su clase: ver el video<sup>11</sup>. Lo que inicialmente estuvo pensado como una actividad general de visualización del material audiovisual (diseño), terminó siendo una actividad heterogénea en relación con los tiempos de visualización y en pequeños grupos (producción).

Frente a las dificultades técnicas que se presentan, la docente insiste -y logra- mantener el diseño planificado, es decir, el uso del medio semiótico video para abordar la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Se podría afirmar que el diseño se mantiene, en la medida que el audiovisual se incorpora finalmente a la clase, aunque la forma concreta en la que se ha materializado ese diseño no era el que había pensado al comienzo.

La utilización de un video para el desarrollo teórico de un tema transforma el modo en el que se construye el sentido en el aula en algunos aspectos. No sólo es la aparición de un nuevo medio, sino que también impacta sobre los modos semióticos que utiliza la profesora y cómo quedan construidas las representaciones de la experiencia y la interacción en el contexto de la clase.

Sin embargo, no se trabaja de manera multimodal el material audiovisual, sino que la docente busca recuperar el significado global del material, sin profundizar ni cuestionar por qué o cómo en el video se realizan determinadas afirmaciones o se construye determinado punto de vista y a través de qué recursos semióticos lo realiza. Pese a que la profesora incorpora en su clase nuevos materiales y lenguajes, aún no se logra ver una verdadera alfabetización multimodal de los medios digitales que construyen sus significados a partir de la combinación de modos semióticos. La docente no se limita a los formalismos monomodales como afirma Cope y Kalantzis (2009: 96) para hablar de la alfabetización tradicional, pero incorpora la multimodalidad en el diseño de su clase sin recuperar la especificidad de cada modo semiótico.

---

11 Esta dificultad no fue menor en el contexto de clase, sino que le ocupa aproximadamente 30 minutos resolverlo y poner en juego diversas estrategias de resolución.

Aún cuando el objetivo global de esa instancia sea la de “explicar un tema”, son muchas las diferencias que se dan cuando se parte del propio conocimiento o de lo explicado en un material audiovisual.

Para observar estas diferencias resulta necesario analizar también cuáles son los cambios que se dan en los otros modos semióticos -además del audiovisual- cuando se utiliza o no un video para explicar un contenido: cómo cambian las palabras utilizadas -escritas y orales-, cómo se transforma el sentido que se construye a través de los gestos, qué sucede con el modo visual y cómo se utiliza el espacio.

## Capítulo 4. Conclusiones

Este trabajo de investigación presenta algunas aproximaciones en relación a cómo la incorporación de medios digitales modifica la construcción de los significados en el discurso del docente. Se trata del análisis en profundidad de un caso seleccionado de manera intencional y por lo tanto, las conclusiones no pueden generalizarse. Sin embargo, es un trabajo que permite un acercamiento a las prácticas con medios digitales desde la semiótica social y ofrece un ejemplo de análisis multimodal de una situación cara a cara como lo es una interacción áulica.

Respecto de cómo la docente selecciona y combina diferentes medios y modos para construir el sentido de lo que quiere enseñar, hemos podido ver que su discurso es el resultado de decisiones tomadas en diferentes niveles y lenguajes. En relación a los niveles, observamos cómo se materializan los significados en el sistema de cada uno de los lenguajes utilizados: las elecciones léxico gramaticales, los significados de los gestos, la utilización de diferentes signos visuales; también en un nivel más amplio, cómo el contexto inmediato de la situación comunicativa aporta significación; y por último cómo el contexto social y cultural, en particular el género “clase”, condiciona el sentido de lo que se genera en la interacción áulica.

En relación a los lenguajes, hemos observado el uso que la docente realiza de los distintos modos semióticos, en relación a su propia especificidad como lenguaje (verbal, visual, gestual o audiovisual) y en relación a la orquestación semiótica que resulta de su combinación y que da como resultado un texto multimodal.

El lenguaje verbal es uno de los modos más utilizados por la profesora para construir sentido en la clase, y en particular el lenguaje oral, ya que se trata de una situación comunicativa cara a cara. Si bien todas las clases tienen como objetivo trabajar contenidos de la asignatura -ya sea para iniciar un tema, explicarlo o evaluar- el modo en que éstos quedan representados cambian entre una clase y otra. En cada encuentro, la docente utiliza el lenguaje para recortar la realidad y proponer una forma específica de representarla. Es por eso que cuando se analizan las clases en profundidad, podemos observar cómo la utilización de determinadas palabras para nombrar la experiencia,

indican qué tipo de acciones forman parte de esa realidad (función ideacional) y quiénes o qué cosas lo llevan adelante (función interpersonal). Es decir, se realizan determinadas elecciones léxico-gramaticales que construyen una forma de ver el mundo y de establecer relaciones, y no otra.

Cuando la docente utiliza el material digital los cambios más significativos no tienen que ver con los contenidos disciplinares, ya que el uso de vocabulario disciplinar y de conceptos abstractos se mantienen constante a lo largo de las clases, sino con quiénes son los participantes y qué tipo de procesos caracterizan la realidad que se representa en cada encuentro. La utilización de un material digital en la clase trae aparejado cambios en los procesos y en los participantes -quiénes llevan adelante y los tipos de acciones. En términos generales, la utilización del material didáctico audiovisual generó que el rol de la docente como fuente de saber se desdibujara y que las acciones de la clase se centraran en la percepción, memoria y comprensión que los estudiantes tenían sobre el video.

En definitiva, los cambios que observamos en el nivel del mundo representado tiene su correlato con la forma en que quedan construidas las posturas y las relaciones interpersonales. Porque en definitiva, los procesos y los participantes utilizados por la docente cuando se proyecta el video están directamente relacionadas con las valoraciones y el posicionamiento que asume en relación a los contenidos que trata de explicar. Cuando la profesora utiliza el audiovisual, la responsabilidad sobre el grado de verdad ya no es suya, sino del material, y su discurso se vuelve más seguro cuando los contenidos son representados en el video. Asimismo, en la clase en la que se utiliza el material didáctico audiovisual el eje está puesto en lo que los estudiantes recuerdan y comprendieron sobre lo que vieron. Por eso, el vínculo que se establece entre docente y alumno, cambia. De oyentes, pasan a ser protagonistas; y la profesora en vez de ser la que expone los contenidos se posiciona como evaluadora de las respuestas de los alumnos. Este cambio en el rol genera mayor distensión por parte de la profesora porque si bien desarrolla instancias explicativas en las cuales es responsable del contenido disciplinar que enuncia, la fuente primaria de ese saber está no es ella, si no el video.

La postura ambivalente de la profesora cuando debe explicar el tema de la clase también se observa en cómo organiza los temas y remas de su discurso. Los puntos de partida no suelen ser los conceptos teóricos que explica, sino sujetos colectivos sin

especificación o términos generales de los cuales es difícil realizar definiciones conceptuales minuciosas. También utiliza el pronombre “se”, que funciona como reflejo de un participante, pero desdibujado, ya que esta construcción gramatical evita poner el foco en el agente porque se lo desconoce o porque no se lo quiere mencionar.

El discurso de la profesora cuando explica desde sus propios conocimientos y no utiliza el soporte digital tiene la característica de plantear puntos de partida cuyos soportes son imprecisos o con un alto grado de generalidad. Esto coincide con cómo se construye la validez de los enunciados analizado en la metafunción interpersonal: la inclusión de la relatividad de lo que enuncia la profesora a través de los modos verbales (uso del condicional, los verbos poder y los adjuntos modales como el término “ciertos”) y el uso del pronombre “se”, “nosotros” o términos como “algo” o “cosa” construyen un discurso que busca un espacio indefinido e impreciso respecto de quién tiene la verdad o de qué verdades se parte para desarrollar los contenidos de la clase.

El lenguaje escrito se utiliza fundamentalmente para dejar asentado ciertos conceptos que a la profesora le resultan significativos o importantes. En este modo semiótico predomina la función ideacional, en particular los participantes, es decir, los conceptos teóricos que representan de manera más adecuada la realidad que la profesora quiere construir y que se espera que los estudiantes aprendan o entiendan. Las relaciones entre estos conceptos no están dados por palabras, sino por gráficos, es decir, utiliza el modo visual. Esta forma de combinar el modo visual y verbal escrito se da únicamente en los momentos en los que explica cuestiones teóricas. No funciona de esta manera cuando escribe una consigna, en la que la frase está completa -gramaticalmente hablando- y no se utilizan símbolos visuales.

El uso que le da la profesora al pizarrón es de complemento del discurso oral. En mayor o menor medida la profesora deja asentado lo que se dice en las clases en él -tanto los conceptos dichos por ella como los mencionados por los estudiantes- y va estableciendo relaciones entre esas ideas. Pero es importante señalar que el pizarrón cobra una entidad particular en la dinámica de la clase. En los momentos en los que expone, este medio semiótico es un elemento de interacción y se lo incorpora al diálogo para ser citado o señalado. La experiencia social de años de escolaridad le otorgan la

medio pizarrón una entidad central en el intercambio dentro del aula y lo que se escribe en él tiene carácter de verdad. Esto sucede de la misma manera tanto en las clases en las que se utilizan recursos digitales, como en las que se desarrollan de un modo más tradicional.

El lenguaje gestual, dado mayoritariamente por los movimientos de manos, brazos, todo de la voz y gestos de la cara cumplen una función ideacional más fuerte en la clase en la que se expone sobre los conocimientos de la profesora que cuando se utiliza un material audiovisual. De todas maneras, la función textual e interpersonal son la predominantes en ambas. Si bien se refieren a cosas y acciones, este modo semiótico permite cohesionar el discurso oral -que presenta una estructura débil, de frases inconclusas- y establecer un vínculo informal, de diálogo y participación de los alumnos. Esta característica es propia de la relación que la profesora tiene con sus alumnos y es coherente con lo que ella misma enuncia a nivel teórico en sus clases cuando se refiere al derecho a la comunicación. En su práctica de enseñanza fomenta la apertura hacia otras voces y valora positivamente las opiniones y puntos de vista de sus alumnos. Incluso en las clases en las que ella se posiciona como el lugar del saber, al decir “yo les voy a dar un pantallazo”, al poco tiempo empieza a correrse de ese rol, para preguntarle a los alumnos e invitarlos a participar, por ejemplo, a partir de recuperar los saberes previos con los que cuentan.

La utilización de un video para el desarrollo teórico de un tema transforma el modo en el que se construye el sentido en el aula en algunos aspectos. Sin embargo, no se trabaja de manera multimodal el material audiovisual, sino que la docente busca recuperar el significado global del material, sin profundizar ni cuestionar por qué o cómo en el video se realizan determinadas afirmaciones o se construye determinado punto de vista y a través de qué recursos semióticos lo realiza. Pese a que la profesora incorpora en su clase nuevos materiales y lenguajes, aún no se logra ver una verdadera alfabetización multimodal de los medios digitales que construyen sus significados a partir de la combinación de modos semióticos. La docente no se limita a los formalismos monomodales como afirma Cope y Kalantzis (2009: 96) para hablar de la alfabetización tradicional, pero tampoco recuperar la especificidad de cada modo semiótico cuando incorpora textos multimodales en el diseño de su clase. Es así Es por

esta forma de utilizar el material audiovisual que no se observa en el análisis de la clase una transformación sustancial en relación al uso de las TIC en su práctica educativa.

Dentro del contexto educativo formal hay una variedad de géneros potencialmente disponibles para ser utilizados por los actores que forman parte de esa comunidad. En el contexto del aula, se suelen utilizar aquellos cuya meta es la explicación o descripción de un tema, los que tienen el objetivo de evaluar, los que buscan desarrollar ciertos saberes en los alumnos o que tienen el objetivo de comprobar hipótesis o resolver un problema. El material digital elegido por la docente se incorpora como la fuente de información dentro de una de las etapas del género discursivo “explicación de un tema teórico”. A diferencia de una clase tradicional en la que la información proviene de los saberes del docente, en este caso el conocimiento proviene de un material externo. Como se mencionó anteriormente, esto trae algunos cambios en la construcción del significado del discurso de la profesora, en particular en las relaciones interpersonales y en el grado de validez de lo enunciado por la profesora. Sin embargo, no es tan clara la existencia de una transformación en el contexto de cultura o de género.

La incorporación de un medio digital a la clase transforma la dinámica de la clase y presenta cambios respecto de una clase en la que no se utiliza. La docente, cuando planifica su tarea toma decisiones acerca de qué y cómo organizará cada una de las clases no solamente sobre el recorte del “contenido” que abordará en cada encuentro, sino también la selección de los recursos semióticos con los que lo hará. La incorporación de un medio semiótico como el audiovisual, reconfigura el contexto de situación, en particular el tenor de la clase. El modo de intercambio, la participación de los alumnos y el corrimiento de la profesora respecto de la verdad de lo que se enuncia. Se aborda un tema controvertido, y su postura -reconocible en el contenido del video- queda invisibilizada y los saberes se construyen a través de lo que se observa y entiende de un recurso externo.

Sin embargo, pese a observar cambios en una práctica educativa cuando se utilizan medios digitales, no se pudo observar que la incorporación de las TIC transformara el discurso de la profesora en cuanto a la especificidad del material. Es decir, los cambios observados tienen que ver con la incorporación de una fuente externa, pero no con la especificidad semiótica de esta fuente. Cabría preguntarse si los cambios observados en

las clases serían similares si se proyectara un video o se leyera un texto escrito, ya que no se recupera en el intercambio entre profesora y alumnos aspectos vinculados con el lenguaje audiovisual, el soporte digital, la posibilidad de diferentes visualizaciones (grupal, individual) o el modo de distribución del archivo, que serían algunas características específicas de los medios digitales. Algunas de estas cuestiones se dan en la práctica, y se observan sólo en la medida en que aparecen problemas técnicos (baja calidad de imagen, subir el archivo al servidor de la escuela, o pasarse el video a través de un pendrive) pero se manifiestan sólo en el momento de la visualización y se dan de manera naturalizada e irreflexiva. La utilización de un medio digital presenta una ventaja para su acceso porque permite cierta manipulación, bajo costo y distribución inmediata. Esto sí se valora en la instancia áulica. Pero en estas clases no se recuperan los recursos multimodales que estos medios tienen para construir significado, no se cuestionan y se asumen como algo dado y obvio. La reflexión sobre cómo la articulación de la imagen, el sonido, las palabras y el montaje proporcionan una forma específica de decir podría implicar una transformación mayor en una clase con nuevos medios.

Las reiteración histórica de cierto modos de explicar un tema en un contexto de educación formal tensiona con la práctica de enseñanza de la profesora. En el caso analizado, se observan tensiones entre el modelo tradicional de exposición de un tema y la modalidad dialógica con la que comulga la profesora. Las acciones y el discurso de la docente recuperan por momentos cierta mirada tradicional respecto su rol respecto del lugar de verdad, la utilización del pizarrón como elemento central de la clase expositiva y el lugar del alumno debe demostrar los saberes respondiendo preguntas, sin embargo, en muchas ocasiones se rompe este esquema dando lugar a un espacio de mayor diálogo, de dudas por parte de la profesora y participación activa de los estudiantes.

La docente observada es considerada en su ámbito profesional como innovadora, ya que incorpora en sus clases a los medios digitales tanto como materiales educativos como soportes para la producción por parte de sus alumnos. Sin embargo, la decisión de incorporar los nuevos medios a una práctica educativa requiere también transformar las prácticas aprendidas y repetidas durante años de escolaridad, cuestión que no resulta sencilla.

En este sentido, la cuestión sobre el uso de las nuevas tecnologías nos lleva a repensar el macrogénero “clase de nivel medio”, porque en definitiva, la dificultad de recuperar lo específico de los nuevos modos de comunicar no está en los conocimientos del docente o en las fallas técnicas que surgen en la clase, sino en la imposibilidad de flexibilizar las etapas y los pasos con los que se espera lograr el objetivo de educar. Se debería establecer un macrogénero que permita no sólo pensar el qué, sino también incorporar los modos y las formas en las que se construye ese significado, como un paso o etapa, orientada a una meta. Porque si bien la utilización de los medios digitales en una clase de nivel medio incorpora otros lenguajes y géneros no escolares -como lo es el video de la clase analizada- la macroestructura que permite identificar a ese texto como parte de una práctica educativa sigue siendo la que se utilizaba en la enseñanza tradicional. En ella, el paso que se ocupa de aprender cuáles son las formas de estos textos, no está presente. Este es quizás un camino posible para generar otro tipo de prácticas sociales que incluyan las nuevas formas de representación y de comunicación.

Las limitaciones de esta investigación están vinculadas con dos cuestiones. Por una parte, la ausencia de una propuesta metodológica para analizar material audiovisual desde la perspectiva multimodal. Existe en la bibliografía disponible aproximaciones generales acerca de cómo analizar cada uno de los modos semióticos y su interrelación (Kress y Van Leeuwen, 2001; Cope y Kalantzis, 2009) si embargo, no trabajan específicamente el modo audiovisual, que incluiría la dimensión temporal y la articulación palabra e imagen de manera específica. Esta propuesta metodológica es un área de vacancia que probablemente se desarrolle en los próximos años ya que el enfoque multimodal se presenta como una camino teórico y metodológico interesante y enriquecedor para el análisis semiótico.

Por otro lado, este trabajo describe la complejidad de la interacción áulica de manera parcial ya que se optó por profundizar en el análisis multimodal de dos segmentos, dejando para otra instancia de análisis una mirada más general de toda la secuencia didáctica. Si bien se hace una lectura del macrogénero en el capítulo 1, esta es tan sólo una aproximación, y seguramente se podrían analizar otras cuestiones como por ejemplo cómo es utilizado el libro de texto o el trabajo de producción de los alumnos, que se desarrolla en varias oportunidades.

Finalmente, y en relación a lo este trabajo agrega al campo de la investigación en educación es un ejemplo de análisis de una práctica educativa con nuevos medios en el que combina el análisis del discurso desde la Lingüística Sistémica Funcional y la Multimodalidad. Esto ha permitido interpretar la construcción discursiva de la docente en relación a la situación comunicacional y al contexto de cultura y también recuperar la variedad de lenguajes con los que se construye el sentido en el aula, lo que permite dejar de ver a la palabra como el único modo semiótico a través del cual se enseña en la escuela. Este trabajo aporta -además de analizar el uso de los nuevos medios- una aproximación concreta sobre la variedad de significados que se despliegan en la interacción cara a cara entre docente y alumno, y permite ampliar la mirada semiótica acerca de cómo se construye el discurso en una práctica educativa.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ G. y ÁLVAREZ CADAVID, G.M. (2012) *Hacia una propuesta de análisis semiótico integral de ambientes virtuales de aprendizaje*. En: Onomázein, Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile, N° 25.
- ARZARELLO , F. (2006) *Semiosis as a Multimodal Process* . En: Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, número especial Comité Latinoamericano de Matemática Educativa . Distrito Federal, México ,pp. 267-299.
- BUZZI, C. (2001) *Nuevos desafíos a la práctica docente. La tecnología informática como material curricular computacional*. Mimeo de Tesis de Especialidad. Río Cuarto.
- CABELLO, R. (coord.)(2006) *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio sobre la relación de los docentes con las tecnologías informáticas*, Prometeo y UNGS, Buenos Aires.
- CALDAS, F. L. (2010) *La inserción de las TIC en las escuelas rurales patagónicas desde una perspectiva intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- CARLON, M. (2006) *De lo cinematográfico a lo televisivo. Metatelevisión, lenguaje y temporalidad*, Bs. As., La Crujía.
- CHRISTIE, F. y UNSWORTH, L. (2000) “Desarrollo de una investigación socialmente responsable sobre la lengua.” En: Unsworth, L. (de) *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspective*. London, Cassell.
- COLL, C. y MORENEO C. (2008) *Psicología de la Educación virtual*, Ed. Morata. Madrid.
- COLL, C., MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008). “Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el 15 de noviembre de 2016, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- COPE, B. y KALANTZIS M. (2009) *A grammar of multimodality*. En: *The international Journal of Learning*, 16, 2, 361-425. (2009) “*Multiliteracies*”:

- New Literacies, New Learning*, En: *Pedagogies: An International Journal*, 4:3,164- 195.
- COPE, B., KALANTZIS, M. (2009b) «Multiliteracies: New Literacies, New Learning» [artículo en línea]. *Pedagogies: An International Journal*. Vol. 4, 2009, págs. <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=659560&bd=BIBYDOC&tabla=docu> [Fecha de consulta: 08/06/13].
- EGGINS, S. (1999): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London, Pinter.
- EGGINS, S y MARTIN, J.R. (2003) “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional”. *Rev. Signos* v.36 n.54. Valparaíso.
- ESNAOLA HORACEK, G. A. (2004) *La construcción de la identidad social a través de los videojuegos: un estudio del aprendizaje en el contexto institucional de la escuela*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- FARÍAS, M., OBILINOVIC, K., ORREGO, R., (2010) Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En: *Revista de Ciències de l'Educació. Universitas Tarraconensis. IV Època*, Diciembre 2010.
- FERNÁNDEZ, B. y ARABITO, J. (2008) *TIC y Educación: acerca de las representaciones de los estudiantes de formación docente*. En: *Razón y Palabra*, N°63.
- GARCÍA-VERA, B. (2007) *Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural*. En: *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 589-600.
- GAYOL Y. (2005) *La educación a distancia y las tecnologías de la información y la comunicación en la promoción del desarrollo comunitario sostenible*. En: *Revista de la educación superior*, Vol. 34, N°. 135, 2005, 101-117.
- GHIO, E. y Fernández, M.E, (2008): *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- GÓMEZ, A. (2008) *Construcción de explicaciones multimodales: ¿qué aportan los diversos registros semióticos?*. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , Vol 4 N° 2.
- GONZÁLEZ GARTLAND, G. (2008) *Medios informáticos en la formación docente: hacia la definición de un nuevo rol*. *Revista Razón y Palabra*, No 63.

- GONZALEZ GERVASONI, L (2011) *Las TIC en la enseñanza de la administración. Relatoría vivencial*. III jornadas de administración del NEA. Misiones. Argentina.
- GUERRERO, I. y KALMAN. J. (2011). “Matices en la inserción de la tecnología en el aula: Posibilidades de cambio en las prácticas docentes.”, En Cuadernos comillas, pp. 84-104.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978) *El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) *An introduction to Functional Grammar*, Arnold, London.
- JEWITT, C. (2006). *Technology, literacy and learning. A multimodal approach*. Londres:Routledge.
- JEWITT, K. (2008). “Multimodality and literacy in school classrooms”, *Review of Research in Education*, 32, 241-267. Retrieved 21 November, 2015 from: [http://www.science.gu.se/digitalAssets/1360/1360516\\_multimodality-and-literacy.pdf](http://www.science.gu.se/digitalAssets/1360/1360516_multimodality-and-literacy.pdf)
- KALTENBACHER, M. (2004) Multimodalidad en cd para la enseñanza de idiomas" en AA.VV. *Perspectives on multimodality*, Amsterdam. John Benjamins.
- KAZEZ, R. (2009) “Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del sistema de matrices de datos”, En *Subjetividad y procesos cognitivos*. Vol.13, No.1, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ene./jun.2009.
- KRESS, G. (1998) Heteroglosía programada: análisis crítico de un interfaz de ordenador. En: *Poder Decir o el Poder de los Discursos*. Martín Rojo, L. (edit.). Arrecife. Madrid.
- KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, Ediciones Aljibe.
- KRESS, G., JEWITT, C., OGBORN, J. & TSATSARELIS, C. (2001). Rhetorics of the science classroom: a multimodal approach. En: *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. Londres. Continuum.
- KRESS, G., LEITE-GARCIA, R., VAN LEEUWEN, T. (1997). Semiótica Discursiva. En T. VAN DIJK (Ed.) *El Discurso como Estructura y Proceso*, pp. 373-416. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- KRESS, G., OGBORN, J., & MARTINS, I. (1998). A satellite view of language. En *Language Awareness*.

- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. Londres. Routledge.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres. Arnold.
- LANDAU, M. A. (2006) Estado, ciudadanía y discurso escolar. Análisis de libros de texto de sexto año de la Educación General Básica. En: Ortiz y Pardo (coordinadores) *Estado posmoderno y globalización. Transformación del Estado-nación argentino*. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- LEMKE, J. (2002) “Travels in hypermodality”, *Visual Communication* 1,3, 299-325.
- LEMKE, J. (1998) “Multiplying meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text”, en Martin, J. R. y Robert V. (eds.) *Reading Science*. London: Routledge, 87-113.
- LITWIN, E. (Comp.) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu. Buenos Aires.
- LITWIN E. (2001) *La formación docente en perspectiva*. En: Revista El Monitor de la Educación. Ministerio de Educación, Argentina. Año 2, N° 2.
- LITWIN E. (Ed). (2000) *La Educación a Distancia: Temas para el Debate en una Nueva Agenda Educativa*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós, Buenos Aires.
- LEÓN ROBAINA, R. (2004) *Utilización pedagógica de la Educación a Distancia con las TIC en la Educación Superior*. En: Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Cuba.
- LOZANO, R. y GIRALT LORENZ, M. (2013). “Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en e/el”. En CAUCE. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, nº 36-37.
- MAGARIÑOS DE MORENTIN, J. A. (2008) *La Semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica*. Comunicarte, Córdoba, 439 PÁGS. ISBN: 978-987-602-088-6
- MANGHI, D. (2013) “Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal”. En *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. ISSN 0718-0934.

- MANGHI, D. (2011) *La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula*. En Diálogos Educativos N° 22. Disponible en: <http://www.umce.cl/2011/universidad/revistas-y-publicaciones/128-revista-electronica-dialogos-educativos/1044-revista-electronica-dialogos-educativos-nd22.html>
- MANGHI, D. (2010) *Recursos semióticos del profesor de matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización escolar*. En Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 2: 99-115, Disponible [en línea]: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art06.pdf> dmanghi estudios pedagógicos 2010
- MANGHI, D. (2009) “*Co- utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar. Multimodalidad e intersemiosis en el Discurso Pedagógico de Matemática en 1° año de Enseñanza Media*”. Tesis Doctoral.
- MANGHI, D. y BADILLO, C. (2015). “*Modos Semióticos en el Discurso Pedagógico de Historia: Potencial Semiótico Para la Mediación en el Aula Escolar*.” En Ikala, revista de lenguaje y cultura, 20, 2, 157-172.
- MANGHI, D. & CORDOVA, J.P. (2011). ”*Definiciones y explicaciones multimodales: Potencial semiótico en la enseñanza de la biología en Educación Media*.” para la Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura 21 (2) [en línea]. Disponible en: <http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/165/157>
- 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.
- MANOVICH, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, Bs. As., Paidós Comunicación.
- MANSO, M. [et al] (2011) *TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*, Paidós, Buenos Aires.
- MÁRQUEZ, C. y BACH J. (2007) “*Una propuesta de análisis de las representaciones de los alumnos sobre el ciclo del agua*.” En: Enseñanza de las Ciencias de la Tierra: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 15, N° 3 280-286.
- MÁRQUEZ, C. IZQUIERDO, M. ESPINET, M. (2003) *Comunicación multimodal en*

- la clase de ciencias: el ciclo del agua*. En: Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 11, N° 3, 2003, 371-386.
- MARTIN, J. R. (1993) Una teoría contextual de la lengua. En: Cope, B. and Kalantzis, M. 1993. *The powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, The Falmer Press.
- MARTIN, J. R. (1992). "Macro-genres: the ecology of the page." Department of Linguistics, University of Sydney, Mimeo.
- MARTIN, J. R. (1984). "Language, register and genre." En F. Christie (ed.). *Children writing: a reader*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- MARTIN, J. R., y ROSE, D. (2003). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London & New York: Continuum.
- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2013) "Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas", En Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N°. 28.
- MENDIZABAL, N. (2006); "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- MEZZADRA, F. (2010) *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación : discusiones y opciones de política educativa / Florencia Mezzadra y Rocio Bilbao*.- 1a ed. - Buenos Aires : Fundación CIPPEC.
- MORALES, S. (2004) *Análisis situacional de las nuevas tecnologías comunicacionales: factores intervinientes para su apropiación y uso en escuelas secundarias de la ciudad de La Rioja*, La Laguna, Edit. Latina, España.
- MOREIRA, D. A. (2002) *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thompson.
- NICHOLS B. (1997) *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós
- PAINTER, C., MARTIN, J. R. & UNSWORTH, L. (2013). *Reading visual narratives. Image analysis of children's picture books*, Lancaster/Bristol: Equinox.
- PALMUCCI, D. (2007) *Entre la palabra y la imagen: en estudio de recepción del discurso multimodal*. En: 3er Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso. ALED.

- PASADAS UREÑA, C. (2010) *Multialfabetización y redes sociales en la universidad*. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 7 N° 2. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, julio de 2010. ISSN 1698-580X.
- PEREIRA HENRIQUEZ, F. y GONZALEZ HERNANDEZ, G. (2011) “Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación”, En *Literatura y Lingüística* N°24, pp. 161-182.
- RAMÍREZ ROMERO, J.L. (2006) *Las Tecnologías de la información y de la Comunicación en la Educación en cuatro países latinoamericanos* En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero-Marzo, VOL. 11, NÚM. 28, PP. 61-90.
- RENAUD, A. (1989) “Comprender la imagen hoy. Nuevas imágenes, nuevo régimen de lo visible, nuevo imaginario.” En Videoculturas de fin de siglo. Buenos Aires. AAVV.
- RODRIGUEZ TORRRES, J. RAYÓN RUMAYOR, L. (2010) Las tecnologías como entorno de experiencias: alfabetización multimodal y aprendizaje coplaborativo para la convivencia. En Congreso “Alfabetización mediática y culturas digitales” 13 y 14 de mayo 2010. Sevilla. <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/nuestras-publicaciones/congreso-%E2%80%99Alfabetizacion-mediatica-y-culturas-digitales%E2%80%99D-13-y-14-de-mayo-2010>
- ROIG H. (et al.) (2011) *La formación en tecnología educativa en universidades argentinas. La experiencia de la Universidad de Buenos Aires*. EN: XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE) "La formación e investigación en el campo de la Tecnología Educativa. Demandas y expectativas". Universidad de Sevilla, 17 y 18 de Noviembre de 2011.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. (2003) *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SILIN, I. (2012) *El Cine: historias en movimiento. Análisis de una propuesta didáctica desde la perspectiva del ACD*. En: III Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual – AsAECA.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ed. Morata. Madrid.
- SUREDA S. (et al.) (2011) *Uso del aula virtual en la FCE: Implementación de*

*estrategias del aprendizaje combinado en el NIVMAT*. En: VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela.

TEDESCO A. B. (2004) *Educación a distancia y nuevas tecnologías: la formación de docentes críticos*. En Revista Iberoamericana de Educación. N°33/3.

YUNI J. y URBANO C. (2006): "Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación 1". Edit. Brujas. Córdoba, Argentina.

VALLEJOS, P. y PALMUCCI, D. (2011) *Recursos de la divulgación científica en la literatura para niños. Construcción verbal y visual del disparate*. En: Anclajes Vol. 15 N°2. 79-102.

VASILACHIS DE GIALDINO I. (1992): "Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos", Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

WILLIAMSON, R. (2005). *¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica*. Resumen para las jornadas de ALED 6. Santiago, Chile.

#### DOCUMENTOS:

PERCZYK, ZAPATA Y KISILEVSKY (2011) *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Argentina.

PERCZYK, PENACCA Y KISILEVSKY. (2015) *Cambios y Continuidades en la Escuela Secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pag.136. isbn 978-187-367-100-9

DINIECE (2007): Boletín N° 4. Temas de Educación: "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004". IPE - UNESCO y Área de Investigación DINIECE. En: [http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com\\_content&task=section&id=5&Itemid=10](http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=10) (consulta 21/09/12)

DINIECE (2008): Boletín N°6. Temas de Educación: "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria". IPE - UNESCO y Área de Investigación DINIECE. En:

<http://diniece.me.gov.ar/index.php?>

[option=com\\_content&task=section&id=5&Itemid=10](http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=10) (consulta 21/09/12)

PADILHA, M. y AGUIRRE, S. (2011) La integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de investigación. OEI Fundación Telefónica.

## Anexo

### Clase 1

La clase se inicia a las 11:25 y termina a las 12:55.

El espacio es un aula en la que se encuentran bancos y sillas ordenadas de manera irregular. Hay una mesa adelante más grande. Donde la docente tienen sus cosas.

A: está durmiendo profe.

A2: está despierto....

D: Sabrina, nos levantamos?

A3: Estoy descompuesta...

D: Bueno, si estás descompuesta, te levantás y vas a hablar con el preceptor.

A: uy, loco,...

A4: por qué tenés mi campera?

Murmullo de los alumnos.

D: Bueno...

como recién... (hay mucho murmullo)

(Un alumno le pregunta si puede salir a buscar algo. Le dice que sí)

D: Paulo, nos acomodamos, nos silenciamos?

Recién, cuando... Irene se presentaba y decía que nos iba a acompañar toda la unidad... hablamos de unidad temática. Si? Que vamos a empezar... en realidad yo empecé con ustedes, antes del receso, cuando les dejé el material...

Cuando les dejé el material que tenían que bajar del servidor. Si?

D: A ver... Paulo! O te llamas al silencio o te retiro del aula!

Porque después empiezan con esto de que escuchan la mitad, hacen la mitad de las cosas... que no se acuerdan... y volvemos a la misma conversación de siempre.

El respeto no pasa solo porque me escuchen a mí, sino que se escuchen ustedes.

Nosotros vamos a empezar con la Teoría Semiológica.

Vamos a empezar con la Teoría Semiológica.

Si?

Ustedes bajaron el material... ya lo tienen... que tiene y se relaciona junto con lo que trabajamos el año pasado que era... empezar a analizar... los contratos de lectura.

Ahora vamos a avanzar un poco más... teóricamente... de cómo los discursos generan sentido. Si?

Hemos estado hablando... se acuerdan que anteriormente...

A: cierre la ventana...

D: antes del receso... las cosas que estuvimos haciendo, con respecto a la jornada contra la Trata.. era ver cómo ustedes armaban diferentes afiches para llevar adelante... la jornada... y poner en tema y en discusión a la escuela, se acuerdan?

Murmullos

D: ahí nosotros empezamos a hablar de lo que era el discurso... si?

Dijimos... una cosa es cuando nosotros ponemos en un afiche.. el tema... qué pasaba cuando ese mismo tema lo llevaron adelante a partir de un taller... en ese taller iban a utilizar diferentes tipos de textos, hablando de lo mismo...

Osea, el discurso era el mismo... los soportes, iban a ser otros...

¿Para qué generaron ustedes los talleres? ¿Cuál fue el objetivo?

A1: concientizar.

A2: informar.

D: Concientizar, informar.

A3: transmitir.

D: transmitir... pero además, una vez que lo hicieron, qué fue generando en la escuela? ¿qué se generó posteriormente?

A1: atención.

A2: violencia(?)

A3: conciencia.

D: Y los chicos qué hacían? Sabían del tema? No sabían?

A1: algunos.

A4: algunos sabían.

A2: lo básico.

A1: lo que se dice, lo que se habla... osea... pero no precisamente... no.. tanta información como la que teníamos nosotros.

D: Bien. Y cuando nosotros hablamos de concientizar al otro, que es un poco el objetivo siempre del promotor... llevar adelante acciones para concientizar.. educar.. llamar a la reflexión... sí? Qué pasa.. una vez....

¿Dejamos los celulares? Ya.

D: qué pasa con esos temas... lo que se genera es que... en este caso la escuela, se comience a hablar del tema, si? Por eso sucedió esto que les pidieron a ustedes...

Chicas..

Llevar el taller a la tarde. Si? Porque se empieza a movilizar.

Bue... eso es lo que hace la Teoría Semiológica como estudio de la comunicación.. si? Poner en análisis qué pasa con los diferentes discursos que se generan en la sociedad. Qué sentido, socialmente, se les da a los discursos. Para eso, hay instancias o elementos a tener en cuenta, para poder hacer ese análisis. Como toda teoría de la comunicación que hemos estado trabajando nosotros, siempre se apunta a analizar los mensajes. Si? En nuestro caso, nuestro análisis va a ser desde la emisión porque nuestro eje está dado desde la emisión.

Entonces, vamos a arrancar por este lugar sobre la teoría, después vamos a avanzar sobre la idea de opinión pública.

(No se entiende.. )

A1: el horario a la tarde.

D: hay que definirlo el lunes.

(...)

D: y sí

A1: pero todavía no sabemos con qué curso nos va a tocar a cada uno (hablan del taller de Trata)

D: todo eso se define (revisar)

A: Podemos cambiar?

D:Chicos, a ver... eso quedamos el otro día que lo íbamos a definir... porque había gente que decía que no quería hacerlo... que se les dificultaba y por otro lado dijimos, vamos a tomarnos el tiempo para pensarlo, el lunes... () si bien yo no voy a estar el bloque y medio, vamos a ver con Renata, como nos juntamos, ahí terminamos de definir y armamos todo esto. Si?

A5: pero el lunes viene usted?

D: aaahhhhh.... ¿alguien le dice por favor?

...

A2: no tenemos más con vos?

(m...)

D: Bueno, ¿podemos seguir así les presento la unidad temática?Después vamos a relacionar lo que empezamos a ver hoy con el concepto de “opinión pública”. Si? Que para eso hoy les va a quedar una tarea, también.

(Murmullo)

Y... necesariamente tenemos que ir introduciendo... no tanto introduciendo, sino , trabajar... la Ley de Servicios Audiovisuales.

Alguien tiene idea...?

¿dejamos de jugar?

¿Alguien tiene idea de lo que es la Ley de Servicios Audiovisuales? ¿qué escucharon, qué saben...?

A3: lo de la tele, no?

D: ¿sobre la tele? Cómo Paulo?

A2: de la propaganda?

A2: (no se entiende) judicial...?

A1: ...la cosa política y todo eso...

(no se entiende del todo)

D: ¿no saben nada, nada de la Ley?

A6: no es lo mismo que la Ley de Medios?

D: Claro...

(hablan todos a la vez)

D: Claro, en realidad

(hablan todos a la vez) (Ahora sí entienden de qué se habla).

D: sí, en realidad nosotros vimos algunas.. algunos temas dentro de la Ley y... era esto... fijéme lo que acaba de suceder recién: qué dijeron “ay, la Ley de Medios” y en realidad, la Ley de Medios, no se llama Ley de Medios... esto también lo hemos charlado varias veces. Ni se llama Ley de Medios K, como en algún momento se decía. La ley se llama Ley de Servicios Audiovisuales.

A1: ese nombre se lo habían puesto como para hacer una propaganda... como para hacer un....

D: La Ley de Medios?

A1: la ley de Medios K.

D: Sí, en realidad es esto... cómo los discursos que se van generando, se van imponiendo socialmente.

A4: igual, profe... Ley de Servicios Audiovisuales.. es como la Ley de Medios...

D: es como la Ley de Medios... (risas) La Ley se llama Ley de Servicios Audiovisuales. Que después nosotros entendamos.. que la Ley, lo que hace es regular a los medios audiovisuales es lo que tenemos que poner en debate y en análisis y en conocerlo. Si?

¿Por qué audiovisuales? Chicos, anteriormente a esta Ley, teníamos la Ley de Radiodifusión.

A3: radioemisiones solo?

D: a ver? Qué es?

A4 sólo audio... no?

A1: solamente las radios... no?

A4: y audiovisual?

Hablan al mismo tiempo

A4:La televisión (??) y lo de la radio...

D. Exactamente. Pero además, no sólo a la televisión, porque la Ley de radiodifusión también regía a la televisión, pero en esta ley se incorpora lo que es el ....

(toses) si?

A1: lo que es qué?

D: lo que es el cine.

A3: cine! (aclarándole a un compañero)

D: entonces...

D: qué entendió?

A4: cin!

D: y además... no solo... este... amplía la visión que nosotros tenemos de lo que los medios hacen socialmente o qué mensajes se tienen que emitir y qué no... si no que modificó la estructura estatal de ese supuesto control. Si?

Antes existía un organismo que se llamaba el Confer que determinaba lo que se podía decir y lo que no se podía decir. Y estaba esa ley, que fue hecha durante la última dictadura militar.

Por eso también, van a encontrar ustedes que se habla de la Ley de la Democracia.

A1: pero también.. lo habían hecho para su voluntad, lo habían hecho en ese tiempo...

D: Exactamente. En un Estado, donde no es un Estado de derecho.

A3: De facto.

D: Claro. Entonces, obviamente, esa Ley iba a corresponderse con el Gobierno y con el Estado que en ese momento se encontraba.

La Ley de servicios audiovisuales viene a reemplazar y a modificar no sólo lo que decía la Ley, sino a la estructura.

A4: Radial?

D: Radial, televisiva, cinematográfica... si? Y a crear nuevos organismos.

Esto nosotros lo vamos a trabajar... por que el eje temático... y esto consta para toda la asignatura... este... no sólo para comunicación, sino para todas las asignaturas de la modalidad y del tronco, el eje temático que tenemos en este trimestre son “nuevos derechos adquiridos”.

D: A ver... a qué me refiero, a ustedes, cuando yo les digo “derechos adquiridos”?

Jonathan, deja ya la computadora, por favor.

...

D: Chicos...qué significa esto de los nuevos derechos? A qué...?

A3: Modificaron y agregaron derechos.

D: A ver...? y cuáles serían esos...

A1: (...) lo audiovisual..

A2...

A5: ... se prohibían..

A6: sin censura...

D: bien... hay varias cosas para pensar...

A2: .. que no es suyo...

D: cómo?

A2: cuando transmiten algo que no es propio. Que lo tienen que pagar...

D: Bien... los derechos... de propiedad intelectual...

A2: ahh , eso..

A3: que hay que pagar...

A2: ahí va eso, no?

D: (asiente) Básicamente.. por eso tomamos... lo van a tomar ustedes en todas las materias, esto de los nuevos derechos... pensamos en la ley de matrimonio igualitario, el debate que empieza a darse acerca de la legalidad o no del aborto, si? De identidad de género... bueno, son todos esos nuevos derechos que empezaron a aparecer, y dentro de ellos, está la Ley de Servicios audiovisuales... y la Ley de Servicios audiovisuales, como ustedes lo plantearon en lo que referían, tiene que ver con el derecho a la comunicación. Todos tenemos derecho, como un derecho humano, así como nos llamamos de determinada manera, tenemos el mismo derecho a poder informarnos y a poder comunicar. Si? Desde ese lugar es que nosotros vamos a trabajar esta unidad temática, si? Desde los derechos.

A2: nuestro derechos o todos los derechos?

D: si.. los derechos...

A5: si..

A7: Son todos. Los derechos..

A2: no tenemos todos los derechos...

D: a ver, por qué no tenemos todos?

A3: deberíamos tener todos los derechos...

A2: en estas sociedades...

A3: para mi no..

(debate)

(que los trataron mal en la Petrobras)

A8: encima nos humillaron y nos gritaron adelante de todos.

A2: nos dijeron que lo levantemos... la señora...

A8: fue así, mirá.. fuimos, tomamos un jugo, comimos, no sé qué, guardamos las galletitas.. y quedaron dos cajitas de jugo vacías, pusimos los vasitos en filitas, y los dejamos ahí, porque siempre lo levantan ellos... y... salió la señora y.. primero nos dijo que dejemos todo ordenado y después, cuando íbamos saliendo -dejamos todo ordenado- y cuando íbamos saliendo, una chabona sale y nos grita así... ya estábamos afuera, que teníamos que ir a levantar, juntar todo lo que habíamos sacado, porque si no íbamos a entrar más... porque no hacía servicio a la mesa...

murmullos

A3: pero no lo tienen que levantar ellos?

A8: siempre lo levantan ellos.

Murmullos...

D: ustedes no habrían estado...

murmullos

D: no habían estado gritando, así...?  
A8: para nada...  
A2: nos reíamos...  
D: aahh bue...  
A8: pero es un lugar para eso..  
Murmullo...  
D: chicos, a ver! No se escuchan!  
A8: antes no podías estar ahí si no tomabas algo o comprabas algo...  
A4: ahora tampoco.  
A9: nosotros habíamos comprado ahí.  
A8: si..A3: capaz que ellos querían que se compren un café.. o algo así...  
D: ... y esto qué tiene que ver con lo que estamos hablando de los derechos? Esteee... Primero y principal ustedes no tienen que permitirles que nadie les falte el respeto.  
A2: sí... por eso le pegamos...  
murmullos  
D: Paulo, faltarte el respeto es decirte “si no haces lo que yo digo... y ustedes están diciendo que es un lugar donde todo el mundo hace lo mismo... por qué ustedes tienen que actuar diferente... desde qué lugar? Por eso, mi pregunta es ... cómo estaban ustedes, si por ahí les llamaron la atención o no... porque a veces pasa eso..  
A8: éramos varias pero estábamos en una mesa y sacamos sillas, pero después dejamos las sillas en su lugar.  
A2: nadie nos dijo nada de eso... tal vez porque estaba yo...  
D: y eso qué tiene que ver con lo que estábamos hablando?..  
murmullos  
D: .. derecho de admisión...  
A3: te tienen que atender.  
A8: vos podés ir a tomar y todo.. no les dejamos nada (de quilombo)  
murmullo.  
D: esto, así como lo están contando, así como lo cuentan, es una cuestión de discriminación.  
A2: podemos hacer una denuncia.  
A4: un juicio, vas a ver...  
Murmullo.  
A8: dame el libro de quejas...  
D: bueno, ahí empiezan a surgir tus derechos. Si? El libro de quejas, hacer el reclamo de por qué no los dejan a ustedes, cuál es el sentido de que ustedes tienen que levantar la mesa, si el resto no lo levanta... por qué tienen que hacerlo ustedes...  
A2: sí, por qué?  
A9: por qué no te dejan entrar más...  
A2: a un señor, le levantó la mesa.  
A8: la chica fue y limpió la mesa, todo.  
A3: tendrían que ir de vuelta..  
A2: vamos todos!  
D:no.. (risas)

Hablan todos al mismo tiempo.

D: A ver, chicos, a ver... Nacho...  
A2: Imagínese, señora... (murmullo)  
A ver chicos, retomamos desde donde surgió la charla de ustedes... tiene que ver con esto... Nosotros como ciudadanos, tenemos ciertos derechos y que tenemos que conocerlos. Lo mismo pasa en la escuela, si? Si nosotros no reconocemos, no conocemos qué es lo que nos ampara, nos avasallan, si? Por eso es importante saber y conocer. Que es lo que a mí me permite hacer ciertos tipos de reclamos. Lo que está diciendo Mary , por ejemplo, dejar asentado, si? En este caso, ustedes lo cuentan desde el “no nos dejan ir” pero otra persona podría haberse sentido discriminada y tiene todo el derecho de hacer una denuncia por discriminación.  
A5: Denuncié  
A3: Denuncié  
D: Bueno, por eso...

A6: el otro día no me quisieron vender unas galletitas  
A2: por qué?  
A6: porque le había dado plata y me dice, ¿te puedo dar unos caramelos, en vez de monedas, porque no tengo cambio...? y le dije que no... porque tenía monedas...  
D: y eso también es un derecho que uno tiene la opción de decir...  
A3: a mí me da una calentura...  
murmullos  
Hablan todos al mismo tiempo.  
D: no sé cuánto será pero sí sé que tiene que ver con el redondeo.  
Hablan todos juntos.  
D: Chicos... ya no se están escuchando. Ya están haciendo demasiado murmullo... qué decías Paulo?  
A2: no andar tirándolo, sino que... o dárselo como a La Anónima, y lo usan para otras cosas..  
D: sí, o para que lo donen.. que de hecho lo pueden dar...  
A2: y que lo donen, como La Anónima, no como...  
A3: eso es lo que yo digo...  
D: es lo que ... Bueno, to... dejá de rayar la mesa...  
A1: y cómo sabes vos justamente que ellos le van a dar esos 25 centavos que vos le diste, le van a dar al Hospital?  
A5: sí se lo dan  
A6: sí, le dan.  
A3: sí, sé que se lo dan.. pero no como que se lo dio la gente, sino como que es de la Anónima.  
Hablan al mismo tiempo.  
D: se lo dan... sí, hay un...  
A1: pero qué hacen con toda esa plata?  
D: Donarla...  
Murmullo.  
A1: pero esas máquinas que tienen ahí, del hospital, cuando yo nací, siguen ahí... nunca compraron nada.  
A3: es un desastre el hospital...  
A1: si juntan 2 millones, de esos 2 millones, le dan 500 mil al hospital, el hospital va a estar bien.  
A8: pero no todos donan y las cosas no salen 2 pesos.  
A1: pero vos fijate que...  
Hablan juntos.  
D: y ahí volvemos a ...  
A5: no todos donan...  
A6: y no es sólo las máquinas...  
D: no solamente es maquinaria..  
Hablan al mismo tiempo.  
A3: hay una mafia, ahí, entre los médicos.. (en chiste)  
D: entramos en otra discusión...  
Ahí empezamos ehh... ahí, estamos armando... chicos...  
Los alumnos hablan paralelamente  
A2: vio profe?  
A2: le queman la casa en la toma...  
A3: es que esos son los iluminati..  
D: Bueno, a ver... lo que ustedes están diciendo ahora es...  
A2: Nada que ver..  
D: no, no, es lo que serían los discursos que comienzan a circular a partir de situaciones... Bueno, queda claro cuál va a ser nuestra unidad temática, que es lo que decíamos hoy, que Irene nos va a acompañar en esta unidad?  
A1: la Ley de Servicios... comunicación...  
D: exactamente. La comunicación como derecho.  
Bien, yo les pedí el otro día que trajeran leída.  
A3: leída?  
D: la teoría.  
A5: qué teoría?  
A6: no, no.  
A4: no, no dijitse...  
A3: qué mala que sos, Marcia, eh!

D: Les dije el otro día, que se los había dejado antes de receso.. l....  
A1: donde lo tenían?  
D: lo corroboramos que ustedes lo tenían acá...  
A3: lo leemos acá, profe...  
A8: yo me olvidé.  
D: A ver..  
A?: ese tema no está...  
A7: puedo ir al baño?  
D: sí.  
Ehh.....  
En realidad era sólo una instancia de lectura, para poder saber de qué estamos hablando, si?  
D: Ustedes trabajaron.... todos la tienen a la teoría?  
A8: yo la tengo en la compu.  
A3:no.  
A1: Me la .... el bibliotecario.  
(silencio)  
D: Bueno... a ver.... porque vamos a .... las preocupaciones de algunos... (murmullos)  
Bueno, a ver.. por queee, . chicos.. hoy sí o sí va a quedar una actividad para hacer, respecto de algo que está sucediendo. Si? Y que tiene que ver con esto que ustedes recién estaban hablando de situaciones, si?  
Lo que vamos a hacer es... rápidamente yo les voy a hacer una introducción a ciertos lineamientos de la teoría..  
A4: le puedo hacer una pregunta antes de que siga?  
D: a siente con la cabeza  
A6: hay que entregar algún trabajo?  
D: el viernes  
A6: es para esta materia?  
A3: pero ella no viene el viernes  
D: no, no... en comunicación social seguimos..  
A4: entonces no nos vemos...  
A3: en COE!  
D: en COE.  
A4: esto es comunicación social...  
A6: no creo que tengamos a la rubia, no?  
A3: no! Por favor!  
A1: la tenía vacía a la carpeta, hacíamos lo que queríamos.  
D: a ver...  
Murmullos  
D: A ver... no se sabe hasta el viernes quién va a tomar las horas... el lunes se van a enterar, si? No se sabe, no se sabe...  
Se escucha que dicen ojalá sea tal..

A2: abro la compu...  
D asiente con la cabeza  
A7: era lo de la teoría eso de adelante?  
D: no, era para presentarles por dónde íbamos a ir...  
A3: puedo ir al baño?  
D: vas y vuelves rápido que ya empezamos la parte teórica. Bueno, dejamos los temas que no son...  
Sabrina, date media vuelta, por favor.  
Chicos, entonces, nadie, nadie, leyó?  
A7: no  
A8: yo no leí porque dije, nadie lo va a leer y...  
D: ante la duda....  
A8: lo vamos a leer acá.  
A2: yo no lo leí porque pienso que nadie lo va a hacer...  
D: ahh claro, así no hacemos nada....  
Bueno, a ver, chicos... el tema es el siguiente... yo les voy a dar un pantallazo de lo que es el análisis que proponen los teóricos semiológicos, si? Para qué? Ustedes saben que este último tiempo en la localidad han estado pasando ciertas situaciones.... esteee... hoy se va a terminar de concluir en una marcha..

A8: lo de la seguridad.  
D: exactamente, tiene que ver con eso.  
A1: pero... sabés? Perdón eh...  
D: asiente con la cabeza.  
A1: para mí.. de lo poco que han dicho, la policía... que han hallado a los flacos, son de Bariloche, y vos ahí te das cuenta dónde está el problema.. del control de gendarmería allá arriba. Porque ellos supuestamente paran auto por auto y cómo van a venir, justamente tres flacos que se escaparon de la alcaidía de Bariloche y pasaron así nomás...  
A2: no hacen control todo el tiempo.. si pasan kilos y kilos y...  
A1: pero ellos supuestamente paran auto por auto...  
D: bueno, ahí volvemos a esto...  
(murmullo)  
Ahí, chicos, volvemos a una cuestión que es fundamental y por eso trabajamos desde la cuestión teórica. Una cosa son los rumores, una cosa es lo que cada uno puede llegar a pensar y otra cosa es lo que se va generando para que nosotros nos generemos una opinión respecto de la realidad, si? Nosotros hemos estado hablando mucho de la función social que cumplen los medios de comunicación, si? Ustedes han planteado muchas veces... Brian...vos sabés que yo te tengo así. Eh?... vos sabés por qué...  
A5: no la hagamos hablar, eh!  
D: a ver...  
A9: (le pregunta algo pero no se escucha)  
D: con la mirada eh... con la mirada sobre él.  
Chicos, a ver... el tema es... una cosa es lo que nosotros podemos construir como opinión a partir de cuestiones concretas, razonamiento, análisis, y otra cosa es lo que se construye desde el rumor. Si? Por eso es importante.. a ver ese rumor, desde dónde sale, y qué es lo que está pasando realmente en la sociedad. Los medios cumplen una función. Si? Esa función nos sirve o no, a nosotros. Si? Y es un poco desde donde hoy vamos a partir.  
A ver... esto ustedes lo vieron el año pasado... con Sonia. Se acuerdan algo de la semiótica?  
A8: noooo.  
A6: Sonia es la rubia, no?  
A7: tu amiga (risas) la que te hace así..  
A4: semiótica...  
D: esto se acuerdan? Símbolo, índice...  
A9: de qué está hablando? Quién es usted?  
D: se acuerdan haberlo trabajado?  
A9: pero el año pasado?  
D: síii...  
Murmullo suave.  
D: nada se acuerdan?  
A2: No..  
A5: no nos enseñó nada...  
A9: me falla la memoria a mí.  
D: a ver... en realidad, la semiótica parte del estudio de los signos, de los sentidos, si? Por eso esto de ver ustedes el año pasado, por más que digan que no... trabajaron lo que era símbolo, índice, signo, significado, significante, si?  
A9: será, che?  
A8: puede ser...  
A6.. será che, dice....  
D: yo les diría que sí.  
A9: no sé, eh...?  
D: Ana Lía, dejamos la compu y atendemos acá?  
A10: Estoy bajando los archivos..  
D: sí, me imagino....  
A10: la teoría...  
D: Bueno, desde este lugar es que la teoría se forma Teoría Semiológica o Análisis del discurso, porque se estudia el sentido que se le da a los discursos en la sociedad. Si?  
Qué sería según lo que ustedes, conocen y saben y de lo que hemos estado trabajando, darle un sentido a un discurso. Qué significaría?  
A3: Depende

D: A ver? Maxi, nos sentamos bien?

A10: que tenga coherencia.

A3: depende el sentido que le quieras dar..

D: Que tenga coherencia.. a ver...

A10: oooohhh... que se entienda.. lo que es... qué se yo..

D: Se entienda... qué más?

A2: es más objetivo.

D: Bien. Que tenga coherencia, que se entienda, que tenga objetivo. Lo que yo puedo interpretar de un discurso , es lo mismo que puede interpretar Andrea?

A2, A5: No

A7: porque a ella no le da.

D: no, no hagan ese chiste porque saben que no me gusta.

A3: por qué la peleas a Andrea?

Risas.

A4: los signos se pueden interpretar diferente porque cada uno tiene una mirada diferente.

A9: un punto de vista distinto.

A8: claro, interpretar las cosas.

D: Bien, porque cada uno de nosotros es un suceso individual con sus propias conclusiones, si?

A9: porque por ejemplo , ya lo sabés y en el (próximo parcial?, lateral?) lo tendrías que estudiar, algo así?

D: Algunas cosas, pero suponete.. Chicos! Si es un mensaje... este... como esto que hablamos recién de.. los discursos que se están dando socialmente sobre la delincuencia... va a ser lo mismo que yo interprete, entienda por delincuencia, que lo que el otro, cualquiera de ustedes...

A4: No, porque cada uno tiene su punto de vista...

A6: aparte piensan que la delincuencia es

A5: información es...

A9: no, es la parte que no se ve... que los identificás, lo que estaban dando en una charla...

D: Bien, eso desde lo individual, pero qué pasa cuando esto sucede socialmente.. ahí es donde hay ciertas pautas para analizar los discursos. Si?

Tenemos que tener en cuenta esto que ustedes están diciendo... la instancia en la que se emite el mensaje, si? La instancia en la que se recibe ese mensaje...

A4: Decodifica?

D: Exactamente.

A3: Buenaaaa.

A: cuando se emite ... sería cuando se va?

D: si.

La instancia de emisión y la instancia de recepción... van a tener ciertos condicionamientos. Si los medios de comunicación quieren lograr cierto efecto en nosotros, qué es lo que tienen que saber?

A9: Manipulación.

D: Bueno, a ver... para poder manipularnos, qué tienen que conocer los medios de comunicación?

A9: los gustos que tienen...

A3: cómo?

A9: los gustos...

A7: los puntos débiles.

D: Los gustos.... los puntos débiles qué sería?

A7: y.. no sé por que....

A5: la población más vulnerable..

A7: no, no.. eso sería....

A3: los puntos débiles de qué? De una persona?

A7: por ejemplo si te gusta algo, sabe que lo vas a querer comprar...

A9: no.. yo digo, por ejemplo...

A5: las necesidades..

D: a ver..escuchensé.

A9: como que por ahí los medios pueden asustar a las personas.

A4: atacar por ese lado.

A5: tiene razón ahí

A9: claro, asustarnos y ahí, bueno...

D: bueno, tienen que conocer, sí?. Tienen que conocer a quién se le va a emitir ese discurso. Entonces, por lo tanto, esa emisión tiene ciertos... ciertas características, que serían los condicionamientos. Qué decir, cómo decirlo, cuándo decirlo y por dónde. Si? Entonces, vamos a saber, ustedes como emisores – porque nosotros siempre trabajamos desde el lugar de los emisores- tienen que conocer a quiénes les van a emitir ese mensaje, y para qué, cuál es el motivo. Si?

Esa instancia de recepción, la tienen que saber, conocer, qué condiciones tiene, cómo es, para qué, sí?  
Para que un discurso permanezca y podamos generar opinión...

A4: como el de Luther King

D: cómo?

A4: como el de Martin Luther King.

D: bueno, qué pasa? Es un buen ejemplo el que está dando Nicolás. Hay discursos que han prevalecido por décadas, años y siglos, y hay otros que no, que no se pueden sostener en el tiempo. Por qué les parece a ustedes, a ver?

A9: qué cosa?

D: un discurso que genere, que permanezca durante siglos...

A5: porque algunos tienen más importancia que otros, en realidad.

D: y quién le da esa importancia?

A5: el pueblo.

A4: el público.

A7: la vida.

A4: la audiencia.

D: y qué se tiene en cuenta para que sea importante o no?

A5: tiene que generar polémica.

D: tiene que generar polémica?

A9: interés

A7: no

A3: para eso andá a Intrusos...

A7: uuuuhhh.

D: Bueno, a ver. Ahí... che... dejen de tirarse cosas... Bien, ahí tiene que ver uno de los condicionantes tanto en la emisión como en la recepción para que un discurso prevalezca, que son los discursos, que son los valores sociales. Acá entran valores filosóficos, ideológicos, éticos, creencias y hasta a veces costumbres, logramos generar ciertos tipos de valores. Nosotros hemos hablado...

A4: sí, muchas veces..

D: muchas veces

A4: todos los días

D: qué pasa con el tema... por qué la legalización o no del aborto sigue generando polémica.

A5: y... porque era un tema muy....

A9: porque es un tema muy difícil..

D: y por qué es difícil?

A7: porque hay diferentes culturas

A5: que no están de acuerdo.

D: ahí está, creencias religiosas...

A4: además, por la situación económica de algunos que no se dan cuenta del problema que es....

A7: porque hay gente que lo hace igual.

A6: la situación económica de cada uno es como que marca mucho.

D: sí....

A: como que es un vacío...

D: bien. Hay cuestiones emocionales, cuestiones filosóficas, religiosas, sí? Y todo eso va generando..

A4: y económica.

D: y económica.

A5: Social

D: Van generando valores, sí? Entonces lo que se va a decir desde la teoría es que cuando hay ciertos valores que comparte todo un grupo social, va a permitir que un discurso se ponga como... en el tapete de la discusión y prevalezca. En cambio, cuando eso no sucede... No, bajate de ahí. Cuando eso no sucede los discursos son efímeros, entonces es difícil desde el planteo de análisis poder llevarlo adelante. Si? Si un discurso no está... no lo podemos nosotros... discernir a partir del tiempo, no podemos analizarlo. Por

eso les decía yo hoy cuáles eran los discursos que empezaban a aparecer a partir de los hechos delictivos que son conocidos. Saben o no saben?

A9: qué cosa?

D: qué pasa, qué discursos empiezan a aparecer a partir del hecho, cómo se analiza...

Chicos...

A9: qué tipos de discurso?

D: sí, qué se empieza a decir acerca de eso.

A7: que se pide más seguridad...

A5: se empieza a criticar.

D: se critica, falta seguridad

A9: o pueden haber menores, también.

D: pero eso es lo que empieza circular. Entonces ahí es por qué? ... qué valores sociales va a determinar que nosotros hablemos de la necesidad de seguridad o no seguridad? Con respecto a los robos, a ver? Qué valores les parece a ustedes que empiezan a circular?

A9: el miedo.

D: el miedo es un valor?

A9: no.

A2: el valor material.

A3: cómo qué valores? No entiendo..

D: a ver?

A2: el valor material?

D: cómo sería el valor material, a ver?

A2: no sé..temor a que te roben tus cosas o... ponelo, temor a que te golpeen, no sé, a que le pase algo a tu familia.

A8: pero eso no tiene que ver más con los sentimientos?

D: No solamente, los sentimientos tienen que ver, claro, con esto que decían recién, los miedos, si?

A6: un drama.

A7: psicológico.

D: el tema es qué vamos a entender nosotros por valores. Si? Vamos a poner en discusión lo que es bueno de lo que es malo o vamos a determinar solo aquello que es bueno?

A9: ambas cosas?

A5: todo.

D: ambas cosas, todo?

A3: cómo , cómo? otra vez..

D: Claro, porque en realidad, lo que estamos tratando de determinar es lo que son los valores sociales, entonces yo los pongo en la duda, de qué entendemos por valores sociales, aquello que es bueno, aquello que es malo?

A5: Bueno

A9: Qué se entiende por malo?

D: a eso quiero que lleguemos.

A4: está difícil... depende... qué es lo razonable...

D: cuáles son los valores de ustedes para considerar, por ejemplo, a la amistad? Cuándo consideran que alguien es amigo?

A6: ahhh

A7: cuando no te miente

Hablan todos juntos.

(risas)

D: tengo un vademécum más o menos

(hablan todos juntos)

D: Esos son valores que ustedes ponen al tema amistad. Es lo mismo... por eso hablamos de valores sociales, son valores que toda la sociedad comparte en referencia a algo.

A5: todos lo comparten?

D: la mayoría, la mayoría, no todos.

A8: porque a veces no....

D: sí, sí, la mayoría. No podemos pensar que todos vamos a tener los mismo valores, pero por ejemplo, por eso yo les decía qué pensamos acerca de la seguridad... si nosotros le tenemos que poner un valor social, por qué tiene que existir la seg... chicas! Por qué tiene que existir la seguridad?

A5: la seguridad existe...

A7: para resguardar la impunidad de las personas  
A7: y sí...uno se siente inseguro y pone la seguridad, no?  
D: resguardo de... de las personas sería? Ahí vamos a crearlo como un valor, el resguardo, el cuidado. Si? Entonces, muchos de nosotros creemos que la seguridad está relacionada con el cuidado.  
A2: la definición?  
D: no, eso no es un valor. El valor es lo que vos pones como... cuidado, sentirse... protegido. Por la municipalidad, la justicia, todo algo que vos le pones una carga de... valor a algo. Si?  
A2: como que con una marcha se sienten resguardados, decís vos?  
D: no. Qué valor? O a ver... qué condición considero yo que tiene que tener algo...  
A2: para sentirte seguro...  
D: exactamente. Esos serían los valores. Lo que pasa es que los valores se van modificando. Seguramente en otros años, por otras circunstancias, por otro tipo de sociedad, no podríamos hablar que la seguridad para nosotros es el valor que tiene la seguridad en el cuidado del otro o el resguardo que hay que tener. Tal vez en otro momento...  
A2: Hay gente que el valor... qué se yo que el valor lo considera plata.... no va a estar... ponele....  
D: Claro, por eso mismo, acá intentamos hablar de los valores sociales, si? No valores económicos. Qué valoro yo de lo que es el caso de la seguridad. Qué valores pongo yo cuando hablo, por ejemplo, acerca del aborto.  
A7: acerca de qué?  
D: del aborto, de lo que hablamos hoy.  
A10: ah.. seguridad en ese sentido?  
D: no, no ahora estamos de seguridad como de los hechos delictivos, porque va a ser la tarea que van a tener ustedes, por eso los estoy llevando a ese lugar.  
Entonces, volvemos a insistir en esto... todos los valores que hoy circulan, que compartimos en la comunidad de El Bolsón, el resguardo de las personas, como un valor social, si?, el cuidado, el discurso de la seguridad empieza a circular.  
A5: seguridad.  
A6: eso va en el tema o es un aporte que vos dijiste, o puede ir todo ahí?  
D: qué cosa?  
A6: eso de seguridad.  
D: Claro, este es el tema, el tema del que estamos hablando, si? Empiezan a circular diferentes discursos. Los que están a favor, los que están en contra, los que consideran que la seguridad es una cosa, y los que creen que es otra, si?  
Va a circular de determinada forma ese discurso, hasta que se logre algún tipo de modificación social. Si? Op se le empiece a dar un sentido compartido, que es lo que ustedes decía, con coherencia, con sentido, si? Qué sentido tiene para la comunidad de El Bolsón, el tema de la seguridad. Si? Llegar a ciertos tipos de consenso. Entonces, para eso tuvo que suceder... saber en qué momento, cuándo y cómo decirlo, hacia quién lo va a recibir, en qué condiciones, cómo, cuándo lo va a recibir, los diferentes discursos que empiezan a haber acerca de ese tema. Si?  
Antes de pasar a la consigna que quiero que quede.. Esto sería así, a grandes rasgos, hasta que vayan a la lectura del material, es a grandes rasgos el planteo que hace.. el análisis del discurso. Cómo tener en cuenta cuando un discurso va a circular y por qué. Si?  
Los varones se acordará o sabrán por s...  
A11: por qué varones?  
D: eh ahora van a saber por qué. Las mujeres, también, pero bueno, digo, los varones en el sentido de que hace unos años, unos cuantos años atrás, a los 18 años tenían que cumplir el servicio militar obligatorio.  
A3: ay qué feo.  
D: ay qué feo (risas) qué saben del servicio militar?  
A2: que abusaban de diferentes calidades de los chicos...  
A5: o no, señora?  
A4: si te ponés a pensar no... pero sí había abuso de los chicos.  
D: y cuáles eran los abusos?  
A4: abusos raros.. los dejaban...  
A2: como que había un chico que...  
(murmullo)  
D: están atendiendo acá?  
A7: profe, está Luisito. (en la puerta)

(D: y te doy los libros que quedaron de la otra vez... )  
D: eso que ustedes están diciendo... sucedía, existía en los diferentes...  
A9: formas  
D: formas en que se hablaba de lo que pasaba dentro de los... cómo?  
A2: como que te sacaban la libertad.  
D: por qué, a ver?  
A2: porque se los llevaban y... tenía que ir sí o sí, porque si no... te metían, no sé... preso... mi papá fue y tuvo que ir sí o sí y no había peros.  
A3: por qué... por qué...  
D: ahora les voy a leer la situación del por qué terminó el servicio militar y que tiene que ver con un análisis hecho a partir de la teoría.  
A5: qué pasaba si no querías ir?  
D: quedas un desertor, te buscaban y lo tenían que ir a hacer. Había instancias de... pedían prórroga. Hubo gente que estaba estudiando, yo me acuerdo, que fue uno de los últimos casos, que nosotros estábamos en 5to año y a mis compañeros los sorteaban, un día en la escuela, todos escuchábamos el sorteo porque teníamos que saber si a los chicos les tocaba o no el servicio militar.  
A5: había algunos que zafaban?  
D: sí.  
A8: profe.. qué dice abajo de “distancia de emisión”?  
D: condicionamientos.  
Bueno, les voy a leer acá. Un análisis hecho a partir de la Teoría Semiológica.  
“Los abusos a conscriptos durante el cumplimiento de la conscripción, el servicio militar obligatorio, hacía tiempo que circulaban en la sociedad. Había una serie de valores sociales unidos a este hecho. Miedos de los familiares, comentarios de conscriptos en relación a la actividad. Sin embargo, cuando apareció el caso de la muerte del soldado Omar Carrasco, ese solo hecho fue suficiente para generar una movilización social que llevaría a la anulación del servicio militar obligatorio y su transformación en un servicio voluntario pago. La gravedad del asesinato, existe, es cierto, pero también existe un contexto social en el que los no militares circulaban con una serie de sentimientos y ese hecho fue declarado entre los reclamos de la gente”.  
Sí? se entendió?  
A5: si.  
A2: pero qué pasó con el tipo?  
A3: lo mataron  
A2: pero qué..porque no quiso ir?  
D: (niega con la cabeza) dentro de... Bueno, no fue solo el hecho, el hecho culminó con algo que ya se venía hablando. Piensen ustedes que salíamos... chicos, se hace bastante difícil cuando hay murmullo abajo.  
A varios: sshhhh.  
D: eehhh, piensen que ya hacía unos cuantos años que se había terminado la dictadura militar, lo que había implicado la dictadura militar en Argentina, si? Entonces, esto que habla de los no militarizados empezaba a circular dentro de la sociedad. Por eso sir... sirvió entre comillas porque fue un hecho atroz, el hecho de que se pusiera nuevamente en discusión a partir de la muerte del soldado Carrasco. Si?  
A6: y eso fue...  
D: cómo?  
A6: la muerte de ese hombre en qué lugar fue?en Zapala?  
D: en Zapala  
A6: ahh yo estuve ahí.  
D: En Zapala y fue un hecho que bueno, conmocionó no solo a la comunidad más cercana sino a todo el país. Vuelve a ponerse en discusión y por eso después tanta discusión, tanto análisis en profundidad de lo que implicaba el servicio militar, para qué, cuáles eran los beneficios o no beneficios de tenerlo, termina con el servicio militar obligatorio. Si? Entonces, no sólo poder analizar lo que se dice y lo que pasa, sino también qué cambios produce. Ahí es donde va a estar el sentido. Si? Los diferentes discursos que circulan.  
Bien. Esto sería lo que la Teoría plantea para poder analizar los discursos sociales. Alguna pregunta con respecto a esto?  
A6: yo no.  
D: para darles la tarea. Chicos... eehhh de todos modos, van al material, lo leen, si? El miércoles que viene...

A10: cuál?  
D: el material que bajaron del Chamilo.  
A9: la teoría semiológica?  
D: la teoría semiológica (asintiendo). Consulta, marquen lo que van a leer y no entiendan, si? Y el miércoles que viene lo vamos a volver a...  
A7: yo no tengo la compu...  
D: no tenés la compu? Bueno, tratá de fijarte.. eehmmm.. si podés, esteee, imprimirlo... de algún compañero. Si? Bien. Todo el temita este que veníamos hablando y que les puse como ejemplo es lo que ustedes van a empezar a analizar. Vamos a hacer esta primera instancia de análisis similar a lo que les leí hoy, teniendo en cuenta lo que estuvimos charlando, con respecto a lo que está pasando dentro de nuestra comunidad, y por qué? Porque está generando diferentes tipos de discursos..  
A8: cuál es para usted el tema del momento ahora en Bolsón?  
D: en Bolsón? Para mí es esto, se está instalando fuertemente... los diferentes robos que se han estado planteando...  
A8: ahhh  
D: si? Y se ponen en referencia, no sólo la seguridad...  
A2: viste la moto esas que.. (no se entiende bien)  
D: a ver si puedo terminar con... Daniel... Nico.. y se pone en discusión un tema que es mucho más político que es el Consejo de Seguridad.. eso es lo que yo quiero  
A8: y vió eso de las cámaras, que la gente llamaba por teléfono y decía pero van a violar mi privacidad.. pero si están cruzando la calle.  
D: pero bueno, ahí está.  
Murmullos.  
D: Chicos, ahí están los diferentes discursos que van a circular. A ver... consigna para empezar a trabajar y ahora vemos cómo nos repartimos.  
Cuidado!  
A9: puedo decir algo?  
D: (asiente)  
A9: una información..  
D: a ver...  
A9: quiero saber cuándo van a tener todos el busco así lo traigo.  
D: puede ser después de que de la consigna?  
A7: puede ser ...  
D: después de que de la consigna...  
(Los alumnos hablan entre ellos).  
D: Chicos... a ver... qué parte no entendieron que primero les doy la consigna y el tiempo que les sobre, defínene sus cuestiones personales...  
Murmullos.  
D: bueno, consigna de tarea  
A3: espere.  
D: después vemos cómo lo repartimos. Si?  
A9: es para el miércoles?  
D: (asiente)... (dicta) Buscar información  
A7: espere... buscar información...  
D: buscar información... acerca de...  
A12: acerca?  
D: Acerca de, dos puntos...  
A5: va muy rápido...  
D: (gesto) buscar información acerca de .. creación del consejo de seguridad...  
A9: creación?  
D: Creación del Consejo de Seguridad  
A8: creación...  
D: del Consejo de Seguridad  
A8: pero qué, de acá?  
D: (asiente) del Bolsón.  
A3: del Bolsón, pero...  
A9: viste que hay una marcha, profe?  
A6 Ni bola.

D: Coma, Noticias sobre...  
Risas  
A9: me hizo que espere.  
A8: cómo?  
D: noticias sobre..  
A8: pará, pará,  
D: los hechos...  
A8: Noticias sobre los hechos...  
D: hechos delictivos de los últimos..  
A13: de qué profe?  
D: de los hechos delictivos  
A3: de los últimos...  
D: de los últimos días.  
A7: creación de qué?  
D: creación del consejo de seguridad...  
A9: eso podemos traer videos? O tiene que ser escritos?  
D: eehhh  
A9: en la compu, así lo traemos...  
D: sí, bueno, lo bajan...  
murmullos  
D: y de la marcha  
A6: cómo  
A9: delictivos...  
D: de los últimos días... y de la marcha..  
A3: la marcha de hoy...  
D: y posterior  
A4: y qué?  
D: y posterior.  
A9: de la marcha y posterior?  
D (sonríe) le estoy respondiendo a él ( a A3). Y posterior acción, sí, de la marcha y posterior acción..  
A8: no.. acá me perdí!  
A9: y posterior acción...  
D: asiente  
A5: de la marcha.  
D: de la marcha y posterior acción. Bueno... qué pasa después de que, qué acción se lleva después de que hoy a las seis de la tarde, se va a realizar una marcha, si?  
Murmullos.  
D: hay una convocatoria... a ver, chicos, a esto iba... hay una convocatoria... a ver, Andrea! Estás preguntando y después.... a ver, chicos...  
murmullos  
D: hoy a las seis de la tarde hay una marcha que tendrán que analizar ustedes después.... una marcha convocada por el tema de la seguridad (hace comillas)  
Murmullos  
D: yo lo que les voy a pedir es que vamos a hacer el análisis en forma general. Ay, chicos, es muy difícil si tengo que estar dando las explicaciones y hay murmullo abajo... Es importante que nos dividamos y no todos traigan de lo mismo y falte información de lo otro, si? Entonces... yo les diría que ustedes quiénes van a buscar sobre el Consejo de Seguridad, quiénes van a ...  
A9: ahh no lo hacemos todos juntos?  
D: no. A ver... por qué no todos juntos... porque la idea es poder hacer un análisis de esta.. en esta instancia porque después sí van a hacer un trabajo final de la unidad en forma individual referido a la Ley de servicios audiovisuales, si?  
A5: entonces... vos lo vas a definir?  
D: por eso digo... elijan, elijan... quién busca qué para la semana que viene.  
Hablan entre ellos.  
(se acerca a un banco)  
D: Bueno, acá dicen que... a ver... acá buscan los hechos delictivos...  
A9: yo busco lo de la plaza, de.. de...  
D: la marcha... entonces el resto, lo del Consejo de seguridad.

A12: yo busco...

D: el miércoles tiene que estar la información. Si? Para poder hacer el trabajo, sino, no podemos hacerlo...

A8: profe... yo soy la única que tengo que traer... (lo de la marcha)

D: nooo...

El resto conversen lo que tienen que traer.

**Fin de la clase.**

### Clase 3

La clase se inicia a las 11:25 y termina a las 12:55.

D: Nosotros hasta ahora estuvimos trabajando con ...  
Nos sacamos los auriculares, así podemos escuchar?

...

A: Ver, veamos un poco el recorrido, que además ha sido un recorrido bastante particular porque en el medio nos agarraron los dos días de paro, sí?

Y eso no nos ha dado continuidad.

Por otro lado, tenemos el cierre del trimestre ya en puerta, sí? Se supone que yo les tendría que estar cerrando las notas a ustedes esta semana... porque ya la semana que viene tengo que entregar las notas.

Yo, lo que voy a hacer es lo siguiente: hoy vamos a trabajar con lo de la Ley de Servicios Audiovisuales que tiene relación con lo que nosotros ya venimos trabajando las dos clases anteriores...

A: Siempre lo mismo, eh.

D: Entonces trabajamos la Teoría del Análisis del discurso para poder entender qué se nos dice, qué escuchamos, qué leemos... cómo nosotros también podemos crear un mensaje a partir de tener en cuenta cierto tipo de análisis, sí?

Le agregamos a la teoría, el concepto, la última clase, de opinión pública, se acuerdan? Y ahí dijimos que era esto de... opinión pública no era esto de que todos podemos opinar de cualquier cosa, si no lo que tenía interés en particular a toda una comunidad o a un grupo, no una cuestión individual, eso no es opinión pública.

Yo les leí, se acuerdan, el concepto de opinión pública... y ustedes tuvieron que hacer una actividad concreta que era generar a partir de un hecho que habíamos vivido en la comunidad, ustedes tenían que armar una noticia

que generara opinión pública, sí?

Al tema, lo tenían, ya el tema apuntaba a opinión pública, pero eso no significa que por sí solo, el tema maque qué se piensa, qué se dice... sí?

Nosotros ahora vamos a agregarle... a este recorrido temático, la Ley de Servicios Audiovisuales... y para ello van a tener una actividad de cierre, por eso digo, lo vamos a hacer en entre... hoy lo vamos a empezar y vamos a avanzar la semana que viene y la nota la estaré cerrando, chicos.....

A: Va a ser complicado cerrar las notas, no?

D: Va a ser complicado (...) no sé por qué...

A: No, no, me refiero a que perdimos mucho tiempo de clases...

D: Yo lo que estoy tratando de hacer con esto es reacondicionar en menos clases lo que por ahí estaba pensado en más tiempo, sí?

Y yo les estaría cerrando la nota a ustedes, el 10.

A2: La semana que viene no, la otra..

D: la otra... para poder tener el tiempo de poder elaborar el trabajo. El trabajo va a consistir en una producción visual.

Esto qué significa?, ustedes van a tener que trabajar los conceptos fundamentales que estuvimos trabajando, después que veamos ahora el video que vamos a ver, más, los 21 puntos que con los cuales se elaboró el proyecto de ley que después se convirtió en Ley que regula los medios de comunicación. Y un video, van a tener aparte, que bajar del Chamilo...

A: No lo tengo...

D: Uuuuu.. bueno, lo pasaremos por pen drive.

D: Este.... sobre la ley. Que sintetiza el recorrido que hizo la ley y algunas partes de su aplicación. Yo lo que quiero que ustedes hagan como trabajo final de esta unidad temática es ... una producción visual, ustedes verán si lo hacen desde un afiche, un power point, un video.. sí? Cada uno decide, a partir de los conceptos trabajados... Cómo ustedes... plasmarían... en algo.. en un formato específico.... lo que estuvimos trabajando.

Primero y principal, por que si bien nosotros lo conceptualizamos, pero es lo que vivimos cotidianamente. Y después de que cerremos el trimestre, ahí vamos... esto teniendo en cuenta esto, de cómo acotamos el tiempo. Este... y después vamos a retomar a partir de la teoría, sí?, pero ya una vez que nos saquemos el peso del cierre de la nota.

¿Les parece?

A: Si, (uno)  
D: Después retomamos desde el análisis teórico.  
Bueno, la idea de hoy es trabajar sobre la ley de Servicios Audiovisuales.  
¿Qué saben?....  
¿Qué saben de la ley?  
A2: que es una ley...  
D: ¿que es una ley?.... ¿qué mas?  
A2: (habla pero no se le entiende)  
D: Eh?  
A2: ríe

A: (habla pero no se le entiende)  
A3: ¿Qué profe?  
A: ¿La de la libre expresión?  
D: Sí...¿ a ver qué sería lo de la libre expresión?  
A: (le hacen un comentario de cómo se ve la imagen proyectada)  
Ax: nacho, ¿cuándo hay que traer el trabajo de química?  
A4: el miércoles que viene.  
A: y qué hay que traer?  
D: Nacho... (le habla sobre lo que le estan preguntando)  
AN: Todo, lo que te falte.  
Los alumnos murmuran, no se entiende bien.  
A: no veo nada! (en chiste)  
A: uuhh hay que verlo así nomás?  
D: sí.  
A: lo puede poner más atrás el escritorio. (se ve chica la pantalla)  
D: no, por que no había otra zapatilla ... más larga (le quedó corto el cable)... ese fue el problema.  
A: Está fuera de foco.  
D: si, ahora, ahora, esperen que ... ahí?  
A: Ahí está profe.  
AN: perfecto.  
(..)  
D: Bueno, vamos a ver un video que es cortito y que tiene que ver con el proyecto y con la Ley.  
(silencio)  
La idea es que a partir de esto que yo les estaba preguntando, qué saben, qué conocen....  
Una vez que veamos el video, la idea es que ustedes puedan afirmar.... qué conocían, qué cosas no.... y después le vamos a agregar los 21 puntos de donde se .. eehmmm... fueron la base de la Ley, para que ustedes puedan ir viendo a partir de lo que ya trabajamos ahora esos 21 puntos, eso lo van a trabajar en grupo.  
Si?  
Eso me parece que no se los alcancé a a.. subir al, al,  
A: Chamilo  
D: Al Chamilo  
(Empieza el video)  
D: Hacemos silencio....  
A: qué dice?  
A: no escucho  
A: pongale pausa...  
Murmullo muy suave de los alumnos  
(...)  
De lejos no se escucha, no?  
A: Sshhhhh...  
D: podemos... y podemos usar la otra zapatilla.  
AN: profe...  
D: qué?  
AN: Cuañtas personas hubo en la marcha aprox... 500?  
D: y no sé.. más o menos, calculale...  
A2: La ayudo?

D: sí, dale, mientras yo acomodo. Y prendé la luz  
A2: qué?  
D: que prendas la luz  
D: podernos irnos de ahí?  
(Murmullo general, conversaciones de fondo de los alumnos.)  
A3: quiere que la ayude profe?  
D (no se entiende bien) yo me arreglo, pero te puedo pedir un favorcito? Busca un... (agujerito?)  
Le preguntar sobre su cañon, y ven que tiene un pendrive, le dicen que está bueno.  
A3: Veía los parlantitos... y...  
murmullo  
A4 la tarea de comunicación... Que se va a quedar sin bateria (no se entiende) Estábamos dando un taller y nos quedamos sin batería.  
D: aahhh pero se lo han olvidado sin bateria...  
A3: y si lo pone así?  
A3: así, mire..  
A3: queda perfecto

D: sí, pero.... ah! Muy bien!  
Los compañeros se hacen chistes de que la ayudaron a la profe.  
D: ¿apagas la luz?... por favor?  
Bueno, a ver si escuchan..  
A: ¿Están enchufados esos parlantes?  
D: Si.  
D: Habrá que conectarlo a la compu, entonces.. (no andan los parlantes)  
A2: le habla del parlante (no se entiende)  
D: Cómo?  
A2: habría que enchufarlos en un USB.  
A3: Sí, pasá.  
X: Hola  
X: Gracias...  
D: Venía a buscar (...) alguien tiene?  
A2: yo no  
D: en ese sentido... porque si los que hablan hicieran silencio...  
Ay, no chicos, no traje el cable.  
A3. qué cable?  
D: el cable paraa.... conectar el....  
D: A ver... no podemos pasarnos toda la mañana tratando dde.. este....  
(Silencio)  
D: tratemos de hacer el esfuerzo para que ver este mientras después acomodamos para ver el otro, sí?  
A1: pero explico, profe..., andá explicándolo... profe... porque no se escucha...  
AN: Si no podríamos pasarlo (no es claro lo que dice)  
se da una conversación entre compañeros.  
AN: igual es como que no se ve nada...  
A: otro alumno habla pero no se entiende  
AN: pide perdón.  
A5: Meli tenés idea de los trabajos de ...(hablan de otra materia).  
D: claro, chicos, ves, así no se puede...  
AN: Profe.. como que no...  
D: porque ustedes mismos se están boicoteando la actividad.  
AN: no, peo como que no se ve lo que dice, ni lo que pasa.... digo...  
D: ¿Y si le prestás atención a lo que... ?  
En el silencio del aula se escucha el video que la D les esta pasando.  
A4: Qué X?  
A2: Sshhhhh.  
(Algunos alumnos tratan de escuchar y otros -del fondo- conversan de a ratos, suave.)  
D: a ver si lo logramos... y si no..¿ustedes tienen acceso al Chamilo , han tenido últimamente?  
A2: Sí.  
D: si no lo subimos al Chamilo.

D: ¿vos tenés acceso al Chamilo? (susurra) (Cual es la clave... ? )  
A3: ... (no se entiende) chamilo?  
D: lo subís vos? Yo no sé por qué no me deja entrar a mí.  
A: los profesores lo saben usar a eso... (no se entiende del todo)  
A: va a tener que comprar el cable de vuelta.. (no se entiende bien)  
D: Porque la tengo acá.. si... si no tiene nada del otro mundo pero no me deja entrar.  
A: qué es lo que no puede subir? qué tipo de archivo?  
A2: acordate cuando estaba el xxx Chamilo... (murmillos)  
D: Bueno, no, chicos, no me deja entrar... después voy a tener que ir al servidor, porque no puedo.  
AN: Profe?  
D: Qué?  
AN: después no me mira la cart... la noticia, a ver si está bien?  
D: esperá, ahora tenemos que solucionar este problema.  
AN: Está bien, está bien  
D: después.... no, chicos, yo no puedo entrar al Chamilo.  
A3: y que entre otro, y que lo suba otro...  
A7: y si no en pen drive, profe!  
A1: y no se puede conectar el proyector.....  
D: sí, ahora vamos a hacer eso.  
(murmillos)  
D: vamos a hacer la conexión...  
AN: ¿Por qué el video se ve chiquitito y esto se ve grande, profe? (el “esto” es el escritorio del cañon)  
A3: profe...  
D: quem..  
A3: pero lo otro sí esta? O no hay nada en el chamilo?  
D: yo subí, a los chicos del otro 5to les subí material, sí.  
A3: ahh y eso igual lo tenemos que bajar?  
D: sí.  
A4: ah, claro, al otro 5to sí...  
A9: qué onda?  
A: aahhhhh  
D: Naaa, les subí a todos  
A7: an no no no...  
Chistes  
D: les subí a todos, lo que pasa es que lo subí para trabajar con el otro 5to..  
Comentarios (confusos)  
A9: Profe... por qué está sudando? Que está transpirando, que es una mentirosa...  
D: yo quisiera saber si lo encontraron o no.  
A: no por que era para el otro 5to... (no se entiende)  
A5: ¿Como es el número?  
A: uno que dice 5to 2da, los mejores.. ahhh los mejores alumnos....  
D: qué ridículos (¿que son?) no se entiende.  
AN: uuuhhhh!! (risas)  
D: Acá se ve más chicos, chicos....  
A2: el error es de ahí, del proyector...  
A: pruebe con configuración...  
D: no... no vamos a entrar en configuración ahora, porque si no no terminamos más.  
(hablan, pero no se entiende)  
D: a ver... ¿Cuántas computadoras tenemos?  
A8: 25.  
D: se hace el vivo...  
A4: a ver... acá tenemos.. 12, 13 compus...  
D: bueno..  
A4: está mi compu..  
D: tu compu..  
AN: está mi compu también.  
(murmillos)  
AN: y si vamos a pedirle el proyector a X?

D: no, hagamos una cosa, por que si no vamos a estar dando vueltas y no vamos a terminar más. Lo pasan en la compu, en 3 compus o por lo menos 4 y lo miramos por grupos, si?.

A9: Profe...

(no se escucha)

Murmullo muy alto.

Le hablan, pero no se escucha.

D:Después vemos, pero hoy no porque si no se nos atrasa el tiempo.

D: chicos, entonces, mientras pasan (el video en el pendrive)... no...yo voy a ver por qué no puedo entrar al Chamilo.

A: te vas para el TIC (referente)

D: por eso... mientras van pasando....

D: A ver...eemmm... pasen el video. Yo voy a ver a la TIC por qué no puedo entrar al Chamilo... (no se escucha) y ya vengo.

(la profesora sale del aula y vuelve a los 4 minutos)

D: Ailín...

D: Le voy a dejar esto a....

D: Gracias! (le dice a la otra persona)

AN: Profe!

(algo le murmura la D)

AN: está bien?

AN (no se entiende) “vamos, bien..

D: De nada. Martín...

AN: está bien profe? (y algo más que no se escucha)

(La D mantiene una conversación con AN y otra alumna, pero no se escucha nada.)

(La D habla con otra compañera -antes “dormida”- pero no se entiende.)

AN: Tiene un pen drive, profe?

D: si

D: ustedes ya terminaron con el pendrive? Me lo pasan? (señala a N)

AN: gracias.

D:¿ ya está? ... Eeemmm... ¿dejamos el celu, Mati?, ¿Listo, ya está?

A3: Sí.

A6: sí, falta la Ley audiovisual (el video)

A6.(no se entiende)

D: no te entendí nada, Paulo

A6: A, bue.

D: Dale, metele, pero no te ... (no se entiende)

D: Eehhh.. Esperamos un ratito a los chicos que arrancaron más tarde?

D: Hagamos una cosa, cuando termines... (me avisas? No se entiende)

D: Carli..

AN: Noo... me quedó todo en blanco... (no se entiende revisar)

D: Van a ir ahí ustedes.. (confuso) y después ven el otro, porque si no... no...

A3, A7: No, no!

D:Chicos, no les prendí todo (las luces)

AN: vemos todo... vemos todo...

A4: no, no , no , no...

D: Si son re.. (no se entiende)

A5: dale profesora, vamos a ver...

D: A ver... el video que habla del proyecto... qué cosa? Por qué es un proyecto?

A5: Por que estaba..

AN: porque todavía no había salido.. (confuso) a futuro..

A3: es un proceso..

D: bien, y en ese proceso que ustedes mismos están diciendo... eehhh...

D: qué se da en ese proceso? ...¿por qué es un proceso, a ver? Ahí lo explica (en el video)

A3: por que ... (no se entiende)( pero parece decir algo obvio)

A4: ... (confuso) cambio..

D: A ver.. qué se da, a ver...

A6: algo nuevo... ( no es claro)

A8: novedad, noticia.

D: a ver... sí, el cambio, el cambio sobre qué? De qué habla del cambio?

A3: de.. los...

A4: de la comunicación y las posibilidades

A5: de cómo fue evolucionando la comunicación en la

A4: exactamente!

A2: medios audiovisuales...

A5: porque hablaba de quién eran los apoderados , todo eso...

A7: eran privados...

A5: y que eran privados...

A7: chorizo...

Risas...

A4: comunicacional

D: A ver, si, bueno, eso es lo que estoy tratando. Es un cambio en la comunicación o un cambio en el proceso comunicativo?

A7: en la comunicación.

A4: en la comunicación.

A3: no! En el proceso comunicativo.

A5: en el proceso comunicativo.

A4: ah, no, porque la comunicación es la misma, nada más que cambia lo comunicativo.

Risas..

A9: cambian las personas que lo comunican?

A5: el modo, la forma en la que..

A4: porque nos comunicamos en el mismo idioma, nada más que... cambia la comunicatividad..

D: sería el cómo..

A4: el cómo?

D: según lo que ustedes están diciendo... ¿es lo que escucharon? ¿es lo que vieron? Esto que están reproduciendo..?

A3: si..

A4: ya veo que vimos tan mal (chequear).

D: bueno, a ver... qué otras cosas de ese "cómo" salió lo del proceso?

Risas

A4: no sé cómo es...

D: Lo dijeron ustedes, hace un rato... qué plantea (el video)... ese cambio, en qué se da?

A4: yo en el video vi el proceso comunicacional de la comunicación y quiénes eran los que se hacían cargo de la comunicación.

D: Evolución.

A5: que era privada, que era una comunicación privada.

D: Volvemos a lo mismo, entonces... al sistema comunicativo...

A4: por qué, pero cuál sería la diferencia, no entiendo.

D: es lo que vos estabas diciendo. Si nosotros hablamos de comunicación (se confunde la D) , en cambio en la comunicación tenemos que ver las herramientas, lo que veíamos el año pasado como las fases de evolución , las etapas en la que nosotros como humanidad fuimos cambiando nuestras formas de comunicación .

A3: y ahí no cambió? El proceso?

D: bueno, eso es lo que yo quiero ver. Por un lado hablamos de... el sistema comunicativo son: las formas en las que están diagramadas para que sucedan esos cambios... desde la máquina tecnológica, básicamente, para que nos llegue la información. Si?

A7: ahhh, eso de que antes tenía que pasar por un lugar para que por ejemplo un programa, por ejemplo, sea transmitido?

D: Claro... y por ejemplo...

A4: (no se entiende)

D: se acuerdan que nosotros vimos la fase oral, la fase mnemónica, pictórica.... esa era la forma de ir codificando. Eso es lo que está más relacionado con los cambios dentro de la comunicación, si? Por eso yo les hacía esta distinción... ¿qué pasa con el sistema? Si?

¿Por qué? Porque en realidad, si nosotros pensamos en el sistema... ¿qué nos dice la palabra sistema? O ¿qué entienden ustedes? ¿qué es un sistema?

A4: (no se entiende)

A3: un conjunto de.... (no es claro) es que no se como decirlo...

D: y en ese conjunto... teniendo en cuenta la ... que de un conjunto...

A5: Como dijo Nico, un sistema de comunicación...

D: Claro... exactamente... eso es lo que hace que esto, nosotros, por ahí lo vemos en lugar más... esteeee... individual.... sí? Está dentro. Por eso es más fácil que lo veamos como sistema, sí? De comunicación.... están todas las formas. Bueno, dentro de esas formas... a qué hace hincapié el video... a la emisión, a la recepción o ambas?

AN: a ambas.

D: ¿emisión y recepción?

A2: y si... igual más que nada habla de la recepción.

AN: pero de las dos habla...

D: a ver.. y ahí vamos a hacer un...

A4: porque la emisión era como siempre de... (no se entiende) era como algo que querían ellos

AN: No tenía.. (no se entiende)

D: a ver, a ver Dani?

A4: como que.. viste... antes de la ley era como que ellos decidían lo que querían mostrar...

D: ¿quiénes son “ellos”?

AN: los militares...

A4: no sé... los que podían acceder a los medios de comunicación.

A3: los medios de comunicación grandes, esos...

AN: los que podían pagarla

A4: porque había una parte que... había una parte que... sólo dos ehh, sólo dos como decir así, empresas que manejaban todo...

D: Ahí esta, vos dijiste la palabra... la emisión ahí está relacionada con la idea de empresa. Sí?, por lo tanto, la comunicación –y volvemos a la distinción esta que hacíamos al inicio- la comunicación esta pensada como un producto de mercado, sí? Que lo hemos hablado varias veces nosotros... cómo se producen los mensajes, cuando tienen que (cruzarse?)XX con objetivos. ¿Y la recepción?

AX (no se escucha)

A5: al capital...

D: a ver?

A6: no.. el resto...

A4: encima la empresa es la que tiene el capital..

AN: (no se entiende)

A3: la recepción es la que lo recibe... todos

A5: no, porque cambian las posibilidades del capital (es confuso)

AN: pero no lo recibimos todos...

A3: y sí, sí. Lo mandan y lo recibimos todos. (no se entiende muy bien)

A5: no decía.. (no se entiende)

D: no se están escuchando, no se están escuchando y están diciendo cosas muy diferentes y está bueno que se escuchan.

A3: ahora no se escucha nada (algo así)

A5: yo escuché que todos (que todos son los receptores, supongo)... porque no solo los sectores con mayores privilegios tenían esta posibilidad por que... y haciendo eso conseguían que la concientización sea general

D: Bien,

A5: Así llegaban (chequear)

D: ahí estamos hablando en eso de la recepción como una audiencia que.... sí podemos hablar en general ...

AN: pero usted dice “no todos”

D: No, no dije no todos...

AN: no, pero...

Risas

AN: pero usted dice como que... todos, no? Hasta ahí nomás digamos...

D: sí, la idea de audiencia está generalizado en público en general... sí.. qué pasa?

AN: no, nada... yo...

D: pero vos estabas hablando de algo que salía en el video.  
AN: lo que pasa es que yo pensaba... que dice que va a ser para todos (la ley) todos los que puedan llegar a una tele, a una radio, y comprar el diario...  
D: (superpuesto) Chicos, escuchamos?  
A3: Igual ahora, casi todo el mundo... no tenés la necesidad de tener un terrible televisor.  
D: La audiencia estaría definida aquellos que tienen acceso.  
AN: ahí está...  
A4: bueno, pero habría mucho acceso... (suena aseso)  
Risas. Se escucha que uno dice "aseso"  
D: acceso  
A7: No, ¿pero no era que no había mucho acceso?  
A5: yo escuché que sí, que lo hacían que sea más....  
A7: Ah.. sí, osea después de eso.. yo pensé que...  
D: Ahí está!  
AN: ¿cómo después de eso?  
A7: osea... antes de la ley era como que.. no todos podían acceder a toda.... la comunicación y ahora es como que está más abierto  
A4: y bueno, de eso estamos hablando...  
A5: como que ahora  
D: Estamos hablando del, del.. (no se escucha)  
A4: antes no se podía hacer una radio.  
D: No.  
A4: entonces ahora sí se puede hacer una radio..  
A5: la ley es esa..  
A4: da la posibilidad esa..  
D: sí... en realidad, saben básicamente, estee... no acá, porque el video no está apuntado a eso, si? En el otro que van a ver después, saben?..  
A4: No había una libertad de expresión.  
...  
D: A ver? Por qué no había libertad de expresión?  
A4: y.. porque ellos.. como que las empresas elegían lo que a ellos les parecía que iba a ser noticia, no era que iba Martín y podía decir lo que pensaba o podía mostrar lo que hacía, ahora sí.  
A3: dice algo pero no se escucha (eso es libertad de prensa)  
D: Desde este lugar. ¿Y qué pasa con la nueva ley? ¿la nueva ley no te... no pasa lo mismo, no te dice los medios.... ?  
AN: yo creo que sí...  
A3: sí, siempre te van a decir lo que tener que decir...  
A4: no, por que...  
AN: no es que vas a poner lo que vos quieras...  
A4 (no se entiende, debate) Algo de elegir.  
AN: aparte esto no es lo que dice la Nación (confuso)  
D: a ver , a ver... ahí Federico nos dice algo fundamental...  
A5: (no se entiende) crear un mito..  
D: por qué uno puede, según la propuesta de la nueva ley , que ya no es tan nueva, si?, estee... todos tendríamos más acceso y todos tendríamos la posibilidad de elegir... por qué?  
A7: porque ahora pones la tele y hay un montó de cosas.  
A4: porque al haber más..  
A5: hay más licencias y todas esas cosas...  
A11: y al poder elegir vos podés mirar algo nacional o algo extranjero o algo...  
A5: por la diversidad...  
D: y antes no había, entonces, los cambios que se proponen tienen que ver básicamente..  
A5: diversidad...  
D: ¿Apuntando a la recepción?  
AN: claro, profe, pero usted dice... yo mucha idea no tengo...  
D: A ver?... bueno, ustedes no vieron "otro" video (chequear)  
AN: aamm... que dice como que.. "libre expresión" va a ser... pero no creo porque.. osea... van a poner lo que les conviene...  
D: a ver?

A4: Ahora... perdón...

AN: porque si ellos los hacen ap... eh

D: teniendo en cuenta el video que vieron, eh?

AN: yo no lo ví...

D: Está bien, por eso está bien.. el segundo... está buena la pregunta que hace Nacho... Nacho dice: dale:

AN: que van a hacer lo que les conviene, nomás... no van a poner todo. Porque por ejemplo... yo creo que si va... esos de La Nación, creo, no sé, no va a poner en contra de....

D: Bueno, acá hay algo que... dale, dale, dale

A4: pero también eso , eso ya es un dilema de empresas, porque Clarín va a poner lo que a ellos se les canta, pero por algo hicieron ehh esto del tema de las computadoras (señala su netbook del Conectar Igualdad), para poder hacer una radio y los chicos poderse expresar, porque Clarín no va a venir a la escuela y decir, a ver chicos qué noticias tienen en la escuela.. van a poner “se mataron el tal lado”, no van a venir a preguntar a la escuela... y por algo yo creo que la Ley esta dio como más de libertad de expresión al tener la posibilidad de ponerle, los chicos, por ejemplo en el caso de nosotros, poder mostrar.. los chicos bailan, o.. los chicos están haciendo una escuelita de danzas y van a grabar un video y van a mostrar ... y ahí la gente va a poder decidir si quieren verlo o no o ver lo de las empresas.

AN: pero eso no tiene....

A3: no se trata solo de mostrar, también se trata de lo que ellos te muestran y que vos también puedas buscar a ver si es verdad o si esa información es cierta o no, también. Lo que vos mostrás y también lo que recibís.

AN: Yo creo que el problema es que no hay un punto medio. Está todo lo malo o todo lo bueno... ¿no hay un punto medio, que digamos... aahhh mirá, esto está mal y esto está bien, porque si vos mirás... vamos a poner el ejemplo de mirar Lanata o mirar 678...

D: A ver...?

AN: Ehhh vos mirás Lanata y te re bardea, te dice que la presidenta esto, esto, eh, eh.. y vos mirás 678 y es la mejor presidenta del mundo... que por ahí tiene cosas que las hace bien y cosas que.... no?...

A3: miraste duro de domar?

AN: entonces... jaja

Risas leves.

A4: TVR...

A3: Es como más, no sé...

AN: Claro, bueno...

A3: tampoco podés quedarte con una sola cosa o quedarte con...

AN: eso..

A5: mirá todo y ahí sacás tus propias conclusiones....

A4: porque si vos ves Lanata y 678, es como que van....

D: bien, ahí está lo que está diciendo Nacho que si... es esto: una cosa... o... otra

AN: claro, en 678 nunca pasa algo malo...

D: cosas diametralmente opuestas, eso es lo que vos estás diciendo... si?

A5: Clarín te lleva a eso...

D: A ver... ustedes piensen más como usuarios... de los medios de comunicación, si? En los últimos años, aprobada la ley, se ha generado cambios...

A4: yo creo que...

D: en lo que ustedes miran, en lo que escuchan,

A4: yo creo que en lo audiovisual mucho no cambió, porque en lo audiov... es decir, en la televisión ellos basta con lo que ellos quieren mostrar, ponele en el único canal que ahora es casi más... así como decir, más libre? Son canales como Encuentro, o Canal 7 que lo compró la presidenta como para...

D: Bueno, ahí hay un error. Un error conceptual.

A5: cuál?

D: Canal 7... (completar con la grabación)

D: Medios públicos. Son los medios que pertenecen a todos.

A3: de todos (superpuesto con la docente)

D: Sí?... hay una concepción de que... qué pasa con esos medios que son públicos? Que son utilizados por los gobiernos para... publicitarse, si que quiere... con los actos de Gobierno, si?

A4: ah.. no tenía entendido eso, no sabía... porque.. como ahora empezaron a mostrar todo eso de la presidenta, porque antes no lo mostraban...

D: Pasa, pero pasa también, que los medios públicos, como son de todos, pero además tienen acceso los gobiernos, sirven para hacer, no campaña, sino para mostrar los actos de gobierno.

AN: pero pasa que los manda el gobierno, también, digamos.  
A4: sí, por eso.  
D: Y.. porque tienen otra...  
A3: porque los bancamos nosotros.  
D: claro, tienen otra estructura de financiamiento, exactamente, si?  
A4: pero pónelo...  
Dentro de los presupuestos que se votan anualmente, entran lo de los medios de comunicación.  
A4: va.. yo lo entiendo básicamente como que es más comprado que otra cosa, porque la presidenta... yo no hablo... lo hablo de la presidenta como el gobierno en sí ... que puso mucha plata, compró acciones de... para mostrar los partidos de fútbol, compró la libertadores, lo de la ... (no se entiende) y como que... como que trata de ... como sabe que... porque hay una realidad: está Clarín por un lado, y está...  
D: Y la Ley de Medios, - que está mal dicha- , la Ley de servicios audiovisuales, lo que trajo consigo en esto de la opinión pública de la que hablábamos la vez pasada, tiene que ver con esto... no hubo un trasfondo más allá... de que no sea una cuestión de pelea entre el Gobierno y Clarín que era el que más... medios tenía.  
AN: Igual lo de la libertadores lo paga ... (no se entiende)  
D: Pero en realidad es mucho más profundo que eso... la Ley de Servicios audiovisuales, si?... quedó expuesto, sí, como van a quedar muchas cosas van a quedar expuestas cuando se producen cambios drásticos... principalmente se van a dar en la comunicación piensen ustedes que en realidad lo que veníamos diciendo nosotros la vez pasada... los medios son los grandes formadores de opinión .. mal que nos pese ... porque en realidad ... .  
A3: Sí, porque depende lo que mires va a ser lo que pienses.  
D: claro.. y sí, también...  
A3: Según cuánto te dejes influenciar.  
A5: persuadir..  
D: sí... y porque además está presente... cotidianamente los medios.  
A5: y además... se habla mucho.  
D: por eso es importante la regulación , si?  
A5: la qué?  
D: La regulación de los medios, eso que ustedes estaban diciendo recién del acceso... eso que estaba diciendo Daniel... porque antes.. qué pasaba? Ahora vemos el fútbol para toodos, los deportes, básicamente que... qué pasaba antes con el fútbol? A ver ustedes que son futboleros  
A13: tenías que pagar más para ver los partidos  
AN: el decodificador...  
A6: ah, si, valía 15 pesos...  
A9: Y te transmitían un recital (no se entiende bien)  
Risas  
D: Bueno (riendo) esa es otra cosa...  
AN: aparte, sino.. eso está bueno, creo yo... si te dan la posibilidad está bueno, porque sino se cortaba en el medio y te ponen la hinchada... te mostraban la hinchada!  
A9: de verdad te mostraban la hinchada!  
Varios hablan a la vez.  
D: ¿por qué? Porque tenía que ver con las ganancias, si? La comunicación pasaba a ser una mercancía, y en realidad a lo que se apunta (hay bullicio, los chicos quedaron con el tema del fútbol) .  
...  
Es lo que hemos estado charlando estas últimas clases (algo más que no se entiende), tiene que ver con que la comunicación es un derecho y no podemos perder de vista ...eso... un derecho humano... si?  
Lo que vino a traer la Ley, y en realidad era lo que ustedes estaban diciendo del acceso... si nosotros tenemos mayor posibilidad de acceder a... ciertas informaciones, a nuevos contenidos, vamos a poder elegir, de lo contrario, uno no puede elegir, si?  
Entonces desde ahí se habla de la democratización .  
Ahora, mi pregunta es, y vuelvo a insistir en esto, ¿ustedes realmente creen que en este último tiempo, con la nueva ley tuvimos mayor acceso a diferentes contenidos?  
A5: sí, mayor acceso sí.  
D: tienen con el fútbol, como estaban diciendo, ¿en qué más?  
A6: en la radio...  
D: ¿más radio?  
A4: en la información política.

D: a ver Dani, eso? Que tiene relación concreta con lo que hablamos la semana pasada?

A4: no sé... como que de golpe...ponele... qué se yo... vos mirabas... por ejemplo Nacho que miraba Lanata vas a saber solamente eso de la presidenta o capaz que eso es mentira, pero al menos vas a tener una idea ..

D: Fijate como...

AN: Si, no, no miro Lanata... lo estaba usando como... pero no miro Lanata

A4: pero después está Canal 7 que también pasan otras cosas buenas y..(XX) que también te muestra como por ejemplo... que son canales como más neutrales y que van mostrando ambas partes lo que hacen.... te va a mostrar “ahh el peronismo es...” esto, aquello.. como que ves lo que es el capitalismo.... porque yo no tenía ni idea de lo que era el capitalismo.

D: bueno, eso es parte también.

Eso es volver a la función primordial... ¿se acuerdan del inicio, cuando nosotros empezamos a trabajar sobre los medios, que hablamos de la función social de los medios? Que no era solo la de informarnos?

A9: qué?

D: ¿Que tenía un montón de otras funciones? Entretener, educar... si?

AN: bueno, pero por ejemplo, tener canal Encuentro está re bueno, por ejemplo, va yo mucho no lo miro, pero me parece...

D: Nacho no mira nada!

A5: Nacho es un analizador.. (confuso).

AN: Encuentro no lo miro porque me aburre, pero sé que hay cosas que están muy buenas.

A5: yo miro lo rudimentario

A4: yo Encuentro lo miro cuando tengo que hacer (¿la tarea?)

D: Cuando ..(no se entiende) bueno, pero eso tiene que generar.. la diversidad, chicos, no solo en las opiniones, sino la diversidad es poder elegir diferentes contenidos para diferentes cosas.

¿en qué hora estamos?

A6: son y cuarenta

D: bueno, a ver.... todos losss.... inconvenientes nos trajo a que...

A10: Profe, le hago una pregunta.

Un poco tiene que ver con esto... qué hay que hacer con (confuso) con información de...

D: lo de la marcha..

A10: eso...

D: lo que hicieron fue, tenían que construir una noticia ... para generar opinión pública.

A10: osea...

D: no solo relatar el hecho...

A10: osea con la información que buscamos ...(no se escucha) se refiere a chequear nuevamente la tarea que debe hacer.

A10: Y te la traemos el viernes...

D: Chicos, a ver.... eh... la semana que viene yo vengo el lunes a la escuela y voy a...sino puedo subir al Chamilo, lo voy a dejar en el servidor ...

...

D: me escuchan?... Les voy a dejar un video más y.... (mucho ruido de sillas y mesas) los 21 puntos. La semana que viene, el miércoles...

AX: sshhhhhh

A11: pero hay clases?

D: Sí, hasta ahora hay... el paro se va a definir mañana, hay congreso, además no hubieron cambios...

A9: cuándo sería el paro?

D: chicos, a ver... yo igual el lunes les paso el material al Chamilo para que lo bajen, por favor. Si? Los alumnos le hacen un comentario que no se entiende, risas...

D: Y la semana que viene vamos a trabajar en la producción, así que traigan por favor, las compus.

Fin de la clase.

