



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Rail, Silvia

Análisis de los discursos de la planificación escrita de un grupo de profesores de educación infantil

Revista Signos, vol. 43, núm. 73, 2010, pp. 281-306

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157016717005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Análisis de los discursos de la planificación escrita de un grupo de profesores de educación infantil

Silvia Rail
Universidad de Playa Ancha
Chile

Resumen: Los discursos de la planificación pedagógica forman parte del discurso escolar y de aquellos que incitan a la acción. Su función instrumental es coordinar, de manera anticipada, las intenciones educativas, el tiempo, los espacios de comunicación y las acciones -del profesor y alumnos- que han de ocurrir en el aula escolar, con el objeto de alcanzar la meta común. En este contexto, el estudio tiene como propósito conocer las características de los discursos escritos de los profesores de educación infantil. El enfoque metodológico adoptado es el de la Teoría Fundada (TF), esencialmente, el 'diseño sistemático', propuesto por Strauss y Corbin (2002), cuya propuesta permite incorporar el método deductivo y distintas técnicas de análisis. En el marco del corpus de referencia, conformado por 60.570 palabras, se identifica el sub-corpus compuesto por los discursos escritos -oficiales e *in extenso*- de la planificación docente, cuya unidad de análisis va surgiendo de los datos. Algunos de los hallazgos del estudio dejan en evidencia que, si bien es cierto existe un formato estandarizado en los discursos de la planificación escrita, se observa heterogeneidad en sus componentes. Asimismo, la ausencia o escasa presencia de objetivos educacionales dejan visible, en todos los casos del corpus de trabajo, la falta de intencionalidad pedagógica y un marcado énfasis en la programación de actividades para los alumnos.

Palabras Clave: Discurso de la planificación, destinatarios, contrato didáctico, esquema actancial, discurso pedagógico.

Recibido:
31-III-2009

Aceptado:
15-III-2010

Correspondencia: Silvia Rail (srail@vtr.net). Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha. Avenida Playa Ancha 850, Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Analysis of writing planning speeches of a group of childhood education teachers

Abstract: Pedagogical planning speeches constitute school speeches, which include those action-inducing speeches. The instrumental function is to coordinate, in an anticipated way, the educative intentions, time, space of communication and actions –of teachers and students– in a school classroom, in order to achieve common goals. In this framework, the purpose of this study is to know the characteristics of writing speeches of childhood education teachers. Strauss and Corbin's (2002) Grounded Theory (GT), essentially its 'systematic design' –whose purpose helps to incorporate the deductive method and different kinds of analysis techniques– was adopted. From the reference corpus, of about 60,570 words, a sub-corpus made up of script discourses of teacher planning (officials and in extenso) whose unit of analysis comes from the data, was identified. Some findings reveal that, even though there is a standardized format in speeches of writing planning, heterogeneous components can be observed. Likewise, limited or lack of educational objectives show in all cases of work corpus, the lack of pedagogical intention and a particular emphasis on activities program for students.

Key Words: Planning speech, addressee, didactic contract, actantial model, pedagogical speech.

INTRODUCCIÓN

La función instrumental de los discursos escritos de la planificación docente es coordinar, de manera anticipada, la acción del profesor en el aula escolar con el propósito de alcanzar la meta común, asociada al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Para esto, el discurso escrito debe explicitar las intenciones educativas, el tiempo, los espacios de comunicación y las acciones del profesor y los alumnos (Charaudeau, 2003). Los resultados disponibles de algunos estudios señalan, por una parte, que los discursos escritos de la planificación del profesor inciden en lo que acontece en las interacciones en el aula y, por tanto, en el logro de aprendizajes de los estudiantes (Livingston & Borko, 1989; Coll & Onrubia, 1996; Coll, 2001; Cross, 2003; Rail, 2007).

Por otra parte, el estudio de Meneses (2006) indica que tales discursos, para el quinto año de educación básica (EB), constituyen solo guiones de acciones y actividades. Respecto a esto último, dada la incidencia que tienen estos discursos en los logros de aprendizajes, cabría preguntarse a quiénes van orientadas dichas acciones y actividades.

En esta línea, el estudio busca identificar las características de los discursos escritos de la planificación de los profesores de educación parvularia y primer año básico de escuelas municipalizadas de la Región de Valparaíso, Chile. El enfoque metodológico adoptado es el de la TF (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002), de corte cualitativo y sigue, esencialmente, el

‘diseño sistemático’, propuesto por Strauss y Corbin (2002), cuya propuesta permite incorporar el método deductivo y distintas técnicas de análisis.

En el marco del corpus de referencia (60.570 palabras), se identifica el sub-corpus compuesto por los documentos previos, los discursos escritos -oficiales e *in extenso*- de la planificación docente, cuya unidad de análisis no está predeterminada sino que va surgiendo de los datos. El análisis se inicia mediante el proceso de codificación axial y selectiva y se incorporan las perspectivas de Charaudeau (2003), Charaudeau y Maingueneau (2005) y el esquema actancial de base del Modelo de Greimas (1966).

El artículo, en su primera parte, presenta el marco referencial que emerge del proceso analítico, seguido por el marco metodológico. Posteriormente, en la tercera, está la presentación y análisis de los datos y, en la cuarta, se ubican las conclusiones. Por último, se incorporan las referencias bibliográficas.

1. Marco referencial

Partiendo de la base de que para efectos de esta investigación se sigue, esencialmente, el ‘diseño sistemático’ propuesto por Strauss y Corbin (2002), quienes proponen un método induktivo y deductivo -como se explica en el capítulo relacionado con el proceso metodológico- se ha optado por la conveniencia de incluir el siguiente marco teórico de referencia. Un primer momento de su construcción guarda relación con las aproximaciones iniciales al área de estudio, lo cual implica, necesariamente, al igual que en una investigación cuantitativa o mixta, contextualizar, analizar y dar cuenta de cómo, en otros casos, ha sido abordado el fenómeno. Lo anterior permite situar y expandir las ideas de cómo concebir la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2004).

En un segundo momento, el marco teórico se va construyendo e incorporando, durante el proceso de análisis, con el propósito de interpretar, desde diferentes perspectivas, los resultados que van emergiendo desde los datos; de este modo, la literatura es considerada para situar los hallazgos en un cuerpo mayor de conocimientos. Por tanto, una vez finalizado el proceso analítico y para efectos de este artículo, se re-organiza lo esencial de dicha información y se presenta bajo el título de marco referencial.

Desde este escenario, se da cuenta a continuación, de las perspectivas teóricas consideradas más relevantes para el presente estudio.

1.1. El discurso escolar

El discurso escolar es un tipo de interacción que se produce entre docentes, alumnos y un saber

específico, relación didáctica ternaria que constituye el sistema didáctico. Concretamente, los sistemas didácticos son formaciones que aparecen cada año, al inicio del año escolar y alrededor de un saber, oficializado por el programa educativo, constituyendo un contrato didáctico. De esta forma, dicho saber pasa a ser objeto de un proyecto compartido de enseñanza aprendizaje que une, en un mismo espacio físico, a docentes y alumnos (Chevallard, 2000).

“Como ha sido altamente descrito, el discurso escolar es un tipo de interacción basada en un contrato didáctico. Esto implica que los diferentes participantes de la interacción, mientras el contrato se respete, ocupan diferentes posiciones discursivas, para las cuales ciertos usos son legítimos y otros no lo son” (Tusón & Unamuno, 2001:1717).

Las formas en que se planifica y concreta la actividad conjunta en el aula, inscrita en un contrato didáctico, asume tres dimensiones: la relativa a la estructura de participación social que rige las obligaciones y los derechos comunicativos de los participantes; la relativa a la estructura de la tarea académica en torno a la cual se articula la actividad conjunta y la relativa a la intencionalidad instruccional que orienta dicha actividad. La primera de las dimensiones tiene que ver con las reglas que estructuran y organizan la participación del profesor y de los alumnos en el discurso, lo que Coll y Onrubia (1996: 59) denominan “derechos y obligaciones interaccionales de los participantes”. En este sentido, quien enseña es el que realmente conoce todas las reglas, principios y normas que regulan las interacciones que se consideran apropiados en este contexto.

Por su parte, la dimensión cognitiva del aprendizaje está relacionada con la lógica interna del contenido o de la tarea escolar que es objeto de la actividad conjunta, la cual, generalmente, se impone a los participantes. Por último, la dimensión relativa a los objetivos educacionales permite conocer la intencionalidad pedagógica que orienta dicha actividad conjunta y que constituye el centro de la interacción discursiva en el aula. Esta última dimensión,

“permite incorporar al análisis los motivos específicos de la actividad en que se implican los participantes y resulta esencial para una aproximación al estudio de la actividad discursiva que, lejos de considerar el aula como un simple entorno o escenario más de la comunicación, asume que se trata de un contexto con características propias y peculiares que se reflejan en las actuaciones de los participantes” (Coll & Onrubia, 1996: 60).

En estas tres dimensiones recién referidas, es el profesor quien tiene el papel más visible cuando se trata de definir las pautas de interacción, los objetivos educacionales y también las tareas académicas, dimensiones que se materializan, en primera instancia, en los discursos escritos de la planificación.

1.2. El discurso de la planificación escrita

Los discursos de la planificación pedagógica forman parte del discurso escolar y de aquellos que incitan a la acción (Adam, 2001). En tanto, discursos de la planificación cumplen con una función instrumental coordinando -de manera anticipada- los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, la acción del profesor y regulando, además, el tiempo, los espacios de comunicación y las interacciones entre profesor y alumnos ('hacer'; 'hacer hacer'; 'hacer saber'; 'hacer creer' y 'hacer sentir') que han de ocurrir, en la interacción en el aula escolar, a fin de alcanzar la meta común (Charaudeau, 2003).

Ahora bien, dicha meta común (macro-meta), en el contexto de la educación formal, es lograr que los estudiantes alcancen determinados logros de aprendizajes que se relacionan, esencialmente, con los conocimientos (declarativo o conceptual, procedural y actitudinal), a partir de una diversidad de tareas y actividades. Estas aspiraciones, en el caso de las políticas educacionales chilenas, son expresadas como Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Contenidos Mínimos (CM) y se operacionalizan en objetivos generales, objetivos específicos y aprendizajes esperados, según sea el nivel educacional para el cual se planifique. De esta forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje se caracterizan como procesos interactivos y comunicativos en los que el profesor ayuda, de manera sistemática y programada, a sus alumnos a elaborar un conjunto de conocimientos relativos a determinados campos del saber (Coll & Onrubia, 1996; Coll, 2001).

En el contexto de las interacciones en los espacios escolares, como es sabido, el discurso de la planificación escrita es actualizado y reformulado presentándose, siempre, algún grado de improvisación por parte del profesor, en algunos casos para dar paso a lo que se conoce, en el campo de la educación, como curriculum emergente. Dicha capacidad de improvisación en las clases es, según sostienen Livingston y Borko (1989); Cross (2003), lo que permite, precisamente, diferenciar a los profesores expertos -docentes competentes y con experiencia- de los no expertos. En este mismo sentido Cross (2003), coincide con Livingston y Borko (1989) al referirse a la relación entre discurso de la planificación, experticia docente y años de experiencia, tal como se percibe en la siguiente cita.

"Los docentes expertos poseen un esquema de lo que se denomina razonamiento pedagógico (la transformación del objeto de conocimiento en formas que tienen poder pedagógico y que se adaptan a las necesidades de los estudiantes) lleno de interconexiones de fácil acceso. De este modo, en los momentos en que deben reorientar el discurso que habían preparado para recuperar la atención de los estudiantes, aprovechar un elemento del contexto de la clase, estimular su interés e implicarlos en la explicación, etc., utilizan aquellas estrategias que les pueden resultar más útiles. Los profesores poco expertos,

en cambio, poseen un esquema poco elaborado, de manera que les resulta más difícil improvisar, de un modo eficaz, variaciones en su discurso o en las actividades, porque pueden perder el control de la explicación o de la clase" (Cross, 2003: 74).

A partir de los resultados del estudio de Cross (2003), expuestos en el párrafo anterior, se observa, por una parte, que los profesores de mayor experticia introducen, sobre la base de un discurso previamente planificado, modificaciones e improvisaciones de manera exitosa. Por otra, aquellos docentes que recién se inician en la labor pedagógica, les resulta difícil manejar situaciones emergentes, por tanto, es posible inferir que, la planificación escrita constituye para ellos un instrumento de apoyo esencial para no perder el hilo discursivo de su clase.

En el marco de un estudio sobre divulgación científica de un grupo de profesores de educación infantil, se ha llegado a la conclusión de que aquellos docentes que invirtien más tiempo en el proceso de construcción de sus discursos escritos de la planificación no solo incorporan mayor cantidad de conceptos relacionados al contenido temático, sino también, utilizan mayor cantidad y diversidad de estrategias de reformulación lingüística en sus discursos orales de divulgación científica en las interacciones áulicas (Rail, 2007).

En otra perspectiva de investigación, Coll y Onrubia (1996), en sus estudios sobre el discurso educacional efectuados desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza, concluyen que la participación exitosa, en dicho proceso, supone atribuir sentido a las distintas actividades y tareas escolares (cómo y para qué) y no solo tener claro el conjunto de acciones que se han de efectuar en el aula escolar.

Así, en las distintas perspectivas de los estudios recién referidos, queda de manifiesto que el discurso de la planificación escrita juega un rol importante en el evento discursivo oral en el aula. Sin embargo, entre los hallazgos de una investigación relacionada con las actividades de lectura y escritura en todas las asignaturas de un quinto año básico, de un establecimiento educacional particular-subvencionado de la ciudad de Santiago, Meneses (2006) da cuenta que los discursos de la planificación de los profesores de las distintas asignaturas,

"se caracterizan por ser un guión de acciones y actividades por realizar durante la clase, asociadas ocasionalmente a contenidos enunciados mediante títulos o subtítulos; no obstante no hay un diseño de unidades didácticas con objetivos y evaluaciones, componentes fundamentales para orientar el proceso educativo" (Meneses, 2006: 307).

De esta forma y, tal como se puede desprender del texto de la cita anterior, pese a existir evidencias sobre la incidencia que tiene la construcción de los discursos de la planificación escrita en lo que acontece en las interacciones en el aula y, por tanto, en el logro de aprendizajes de los estudiantes (Livingston & Borko, 1989; Coll & Onrubia, 1996; Cross, 2003; Rail, 2007), nos

encontramos con la presencia de discursos de la planificación escrita, de un grupo de profesores chilenos, que constituyen solo guiones de acciones y actividades (Meneses, 2006, 2008).

Lo anterior es un indicador preocupante si se considera que, en el contexto educativo nacional, desde los años 90 a la fecha, se han realizado múltiples esfuerzos por mejorar la calidad de la educación. Asimismo, si se considera la escasa investigación disponible, en nuestro país, atingentes a los discursos de la planificación docente, queda en evidencia que no han sido considerados como objeto de estudio ni como variable que pueda estar incidiendo en la calidad de la educación chilena. Cabe, entonces, indagar sobre esta materia y partir preguntándose por las características que poseen los discursos de la planificación escrita construidos por un grupo de profesores de educación infantil.

1.3. Estructura de los discursos de la planificación escrita

Para alcanzar el propósito de estudio, se hace necesario conocer cuál es la normativa vigente respecto a la estructura de los discursos de la planificación escrita de los profesores. Para tal efecto, cabe partir haciendo referencia a lo estipulado en los documentos oficiales disponibles. Según Ordinario N° 731/83/ de la Dirección de Educación (Mineduc, 2006), se establece que el profesor debe ajustar su texto a las normas establecidas en el libro de registro de clases, soporte material de las planificaciones oficiales. Dicho documento, en lo referido al registro de las planificaciones, presenta, por un lado, en un plano horizontal de su estructura, los siguientes enunciados: ‘Sub-sector, Asignatura o Actividad de aprendizaje’. El plano vertical, por otro lado, se despliega a partir de cuatro enunciados, que identificaremos como componentes, formando columnas o bloques de información: ‘Fecha, Aprendizaje esperado, Contenido o actividad’.

En relación al registro de actividades curriculares en el libro de clases, las normativas expresadas en el mismo documento oficial, bajo el título de ‘instrucciones’, señalan que el profesor debe llevar registros de evaluaciones y de materia o actividad, especificándose, al respecto, lo siguiente:

“En el control de materia o actividad, el documento deberá consignar simplemente el objetivo, contenido o metodología de la clase, sin perjuicio de que el profesor o la UTP puedan llevar su propio registro sobre planificación del proceso E-A” (Mineduc, 2006: 7).

Si volvemos al plano vertical de las páginas de registro del libro oficial de clases y colocamos su enunciado en paralelo al de las instrucciones del mismo libro para así comparar sus elementos estructurales, nos encontramos con lo siguiente:

‘Objetivo, contenido o metodología de la clase’ (instrucciones del libro de clases)

‘Aprendizaje esperado, contenido o actividad’ (hojas de registro del libro de clases)

Del extracto anterior, y a partir de la marca lingüística materializada en el uso de la conjunción disyuntiva (o), se puede inferir que el profesor, siempre y cuando considere las instrucciones del libro de clases, tiene las siguientes opciones para registrar su planificación:

‘Objetivo, contenido, aprendizaje esperado’

‘Objetivo, metodología de la clase, aprendizaje esperado’

‘Objetivo, contenido, aprendizaje esperado, actividad’

‘Objetivo, metodología de la clase, aprendizaje esperado, actividad’

Desde estos datos que emergen del discurso prescriptivo, es posible concluir que el profesor debería registrar, a lo menos, el objetivo, el contenido o metodología de la clase y los aprendizajes esperados, que son los elementos presentes en los cuatro enunciados. Por tanto, estos antecedentes indican que existe la posibilidad de que se encuentren discursos de la planificación que no hagan alusión, a lo menos directamente, a los contenidos temáticos.

Partiendo de la flexibilidad que otorga la TF, integramos como herramienta de interpretación de los datos la estructura actancial propuesta por Greimas (1966).

1.4. El esquema del Modelo Actancial

El enfoque de análisis que a continuación incorporamos, es el esquema de base del Modelo Actancial (Greimas, 1966), un instrumento de análisis utilizado en el trabajo con textos narrativos (Urra, 1989; Álvarez, 2001) y transferidos a otros contextos. Como sostiene Álvarez (2001: 168):

“Este esquema actancial puede también aplicarse a narraciones ordinarias, en las cuales un actante -individual o colectivo- busca obtener o recuperar un objeto (concreto o abstracto), lo que aparece como su preocupación vital [...]. Incluso se puede encontrar esta distribución actancial en una crónica deportiva: el periodista cuenta cómo el equipo X se prepara para ganar la copa Y, y para ello busca contratar al jugador Z, pero tendrá que vérselas con el poderoso equipo W”.

Para este propósito y sumándonos a las distintas aplicaciones -fuera del campo de la narración- que ya se hicieran del mismo (Moirand, 2006a, 2006b; Meneses, 2006), establecemos nuestra transferencia al campo educacional, de manera que nos permita relevar la estructura de re-

laciones entre actantes (participantes) y objeto de intercambio (contenido temático) en esta situación de comunicación en particular.

Cabe recordar que, el esquema actancial comunica, entre otras cosas, la estructura de las relaciones entre los actantes y, en consecuencia, entre los participantes. Los roles actanciales recaen en el iniciador (o destinador), el sujeto de la búsqueda, el objeto de la búsqueda, el destinatario, el adyuvante y el oponente, tal como se aprecia en el esquema de la Figura 1 siguiente.

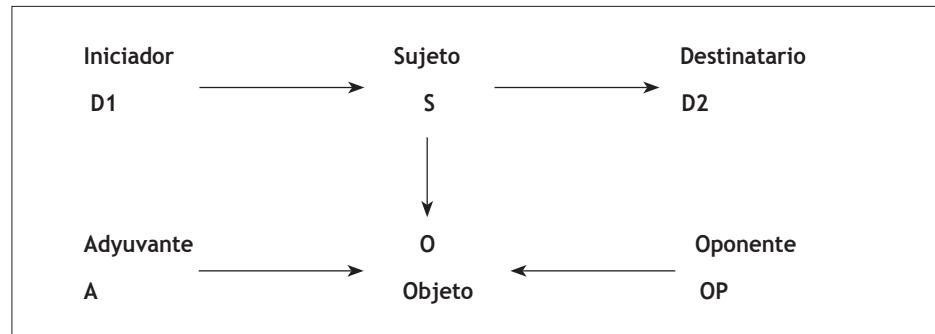


Figura 1. Estructura base del esquema actancial (Greimas, 1966).

Tal como se dijera anteriormente, la planificación cumple una función instrumental, en tanto tiene como propósito coordinar, de manera anticipada, la acción colectiva, regulando el tiempo, los espacios y las acciones del profesor y los alumnos ('actuar y hacer actuar a otros') que han de ocurrir en la interacción en el aula escolar, a fin de alcanzar la meta común (Charadeau, 2003). A partir de esta definición, la disposición y roles de los participantes (actantes) en el discurso de la planificación, se pueden representar en el esquema actancial de la Figura 2 de la siguiente manera:

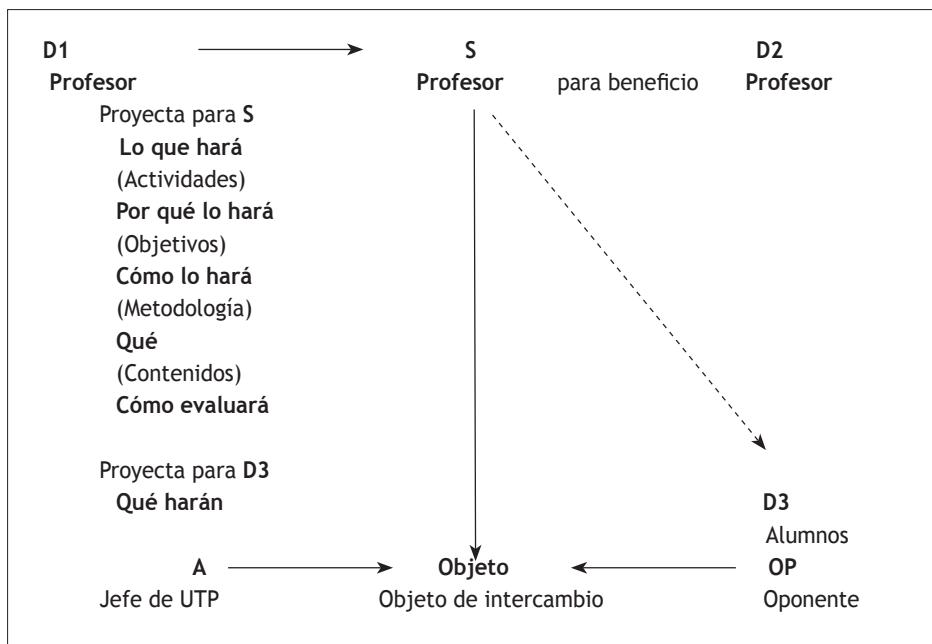


Figura 2. Esquema actancial: Estructura de las relaciones entre los actantes.
Discursos de la planificación pedagógica (adaptación del modelo de Greimas, 1966).

Desde la perspectiva de este modelo, el enunciado implícito en este esquema es el siguiente: el Iniciador (profesor) quiere alcanzar un propósito y, para lograrlo, le dice al Sujeto (profesor), a través del discurso escrito, que debe tomar conciencia de la necesidad de actuar de cierta manera: qué hará, por qué y cómo; de qué forma va a evaluar y cuáles contenidos abordará en relación al 'objeto de intercambio' para alcanzar el logro de los aprendizajes en sus estudiantes (Meta). El beneficio directo de tener programada la actuación pedagógica en el aula recae sobre el Destinatario (D2), en este caso, es el mismo profesor. Por tanto, nos encontramos que los roles, en esta situación (Iniciador, Sujeto y Destinatario) se actualizan en un mismo actante: el profesor.

El análisis anterior viene a corroborar la idea de que el profesor es sujeto enunciador y destinatario, pero además, nos muestra que no es el único destinatario de su planificación curricular, puesto que el Iniciador-Sujeto (profesor) también está convocando a otros actantes en su

discurso escrito, actantes que tienen que hacer algo, de lo contrario no puede cumplir con su propósito (enseñar para que otros aprendan).

Aparece, por tanto, en esta situación de comunicación, un segundo actante ‘colectivo’ (los alumnos) que hemos representado en el esquema actancial, como el Destinatario (D3), participante que además de tener que ejecutar las actividades seleccionadas por el profesor, también recibirá el beneficio (meta) de la acción de planificar. La diferencia radica en que tanto el beneficio como la ejecución de las actividades, se concretará, para el Destinatario D3 (los alumnos), en un espacio y tiempo distinto al de la construcción del discurso de la planificación.

Se identifica, además, en este esquema actancial, un actante Adyuvante (A), que puede corresponder al Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) u otro profesor que tenga como rol colaborar y/o supervisar la construcción del texto, o bien, circunstancialmente, reemplazar al profesor titular. Eventualmente, existirá un oponente (OP), papel que podría recaer en el Jefe de UTP u otra persona, quienes por alguna razón, pudieran no estar de acuerdo con el discurso de la planificación del profesor.

Es pues, en este marco de relaciones entre los distintos actantes, en donde se espera que el profesor programe de manera coordinada y anticipada -en el discurso de sus planificaciones- la acción individual y conjunta con el propósito de lograr la meta (objetivos educacionales) en torno al objeto de intercambio (contenidos temáticos). A partir de lo anterior, podemos decir, entonces, que los estudiantes al igual que el profesor son los destinatarios en el discurso de la planificación curricular. La diferencia radica en que, en un marco explícito de intencionalidades educativas, los alumnos han de participar como ejecutores de una parte de la programación, como ya se mencionara, en un espacio y tiempo distinto al de la construcción del discurso de la planificación.

2. Marco metodológico

La elección del enfoque metodológico adoptado, como ya se adelantara, es el de la TF (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002), de corte cualitativo, mediante el cual los planteamientos teóricos son derivados del trabajo de campo, por tanto, la recolección de los datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos (Valles, 2003; Hernández et al., 2004; Vieytes, 2004).

Para efectos de esta investigación, se sigue el ‘diseño sistemático’, de Strauss y Corbin (2002), cuya propuesta permite incorporar el método deductivo y distintas técnicas de análisis.

2.1. Proceso metodológico

2.1.1. Decisión muestral

Desde este enfoque (TF), se trabaja con un ‘muestreo teórico’ y se parte de lo que se conoce como arranque muestral, en este caso, conformado por tres profesores de educación parvularia y tres de primer año básico. El criterio para la organización del corpus se hace siguiendo la propuesta de Moirand (2006, 2004) en ‘corpus de referencia’ y ‘corpus de trabajo’. El primero considera la totalidad de la información recabada en cada una de las escuelas y, el segundo -el corpus de trabajo-, se constituye por los distintos discursos asociados al proceso de la planificación docente (los textos de los cuales los profesores de educación parvularia y básica han extraído información para apoyar la construcción de su planificación; los discursos orales de las planificaciones que se construyen en reuniones técnicas; las planificaciones *in extenso* (discursos escritos) y las planificaciones oficiales).

Respecto a la unidad de análisis, cabe decir que, a medida que se lee el material se van seleccionando los fragmentos que se consideren ‘las unidades mínimas de significado’ para ser categorizados. Por tanto, la unidad de análisis no está predeterminada sino que va surgiendo de los datos.

2.1.2. Técnicas de recolección de la información

Para efectos de recopilar los datos, se efectuaron estadías de observación lo que permitió incorporarse a distintas instancias del quehacer, tales como las reuniones técnicas e interacciones de aula planificadas por el profesor, proceso que favoreció el acceso a los registros técnicos (planificaciones curriculares), la aplicación de entrevistas individuales y el acceso a conversaciones informales con distintos actores de este espacio escolar.

2.1.3. Fases y procedimientos de análisis del corpus

En una primera fase, se comenzó con el análisis del corpus de trabajo de una escuela con el propósito de familiarizarse con una de las realidades educacionales. De esta manera, se hizo la aproximación a los primeros elementos de análisis que fueron orientando el desarrollo del proceso analítico, partiendo así desde lo específico hasta llegar a lo general. En el contexto de la TF se usa un caso para abrir nuestras mentes al rango de posibles significados, propiedades, dimensiones y relaciones inherentes a cualquier dato. Lo anterior, permite pasar al caso siguiente y a otros que vienen, aumentando la sensibilidad a aquello que los nuevos casos nos puedan enseñar (Strauss & Corbin, 2002).

En el marco de este estudio, ‘un caso’ se refiere al conjunto de los discursos -en el marco de las planificaciones- reunidos en uno de los cursos. La decisión anterior, se hace en el marco de la flexibilidad que presenta la TF. Cabe agregar que el proceso se comienza, en forma manual con el análisis de los datos a nivel de ‘microanálisis’ (combinación de codificación abierta y axial), a veces a nivel de palabra, oración o párrafo para generar categorías iniciales, descubrir rasgos de los conceptos previos (si los hubiere) y llegar a descubrir las relaciones entre ellos. En la medida en que se fue avanzando en el proceso analítico, se hizo necesario ir tomando decisiones metodológicas, tal como lo sugieren Strauss y Corbin (2002: 37).

“A medida que los conceptos y las relaciones emergen de los datos por medio del análisis cualitativo, el investigador puede usar esa información para decidir dónde y cómo ir consiguiendo información adicional para el avance posterior de la teoría. Las decisiones tomadas en cualquiera de estas coyunturas investigativas serán variadas. A veces, puede ser necesario usar medidas cuantitativas; otras veces, la recolección de datos cualitativos y el análisis pueden ser lo más apropiado”.

Es así que, en la medida en que se avanzaba, fueron emanando nuevas preguntas de investigación, por lo que fue necesario hacer también nuevas interpretaciones. Para estos propósitos se incorporó el conocimiento teórico del campo de la lingüística y el análisis estadístico descriptivo, de manera de afianzar los hallazgos. En este momento del proceso se toma la decisión de organizar la información a partir de sus datos externos que caracterizan toda situación de comunicación. Para estos efectos se considera la perspectiva de Charaudeau (2003) y Charaudeau y Maingueneau (2005) y se asumen como categorías la dimensión temporal-espacial, la finalidad, los participantes y la condición temática.

Las preguntas que surgen desde el análisis de los discursos de la planificación exigen nuevas interpretaciones, por lo tanto, en una segunda fase, se incorpora el esquema de base del Modelo Actancial (Greimas, 1966) que permite identificar, entre otros aspectos, los destinatarios en los discursos de la planificación escrita.

3. Presentación y análisis de la información

3.1. Análisis de los discursos de la planificación

Como ya se anticipara, es posible identificar tres momentos de producción textual que dan origen, en la escuela, a la planificación inicial (discurso oral), planificación *in extenso* (discurso escrito) y la planificación oficial (discurso escrito).

3.1.1. Los discursos orales de la planificación

Los datos del discurso oral, sometido a un proceso de 'microanálisis' (combinación de codificación abierta y axial), a veces a nivel de palabra, oración o párrafo, conlleva a generar categorías iniciales, descubrir rasgos de los conceptos previos (si los hubiere) y llegar a descubrir las relaciones entre ellos.

Para efectos de ilustrar el proceso de codificación realizado, a continuación, se presenta uno de los códigos *in vivo* que emerge en el contexto de la planificación oral y un conjunto de preguntas sensibilizadoras (TF) que permiten ir dando cuenta de cómo van interactuando, en el marco de esta investigación, algunos de los distintos elementos de la TF.

En el contexto de una reunión técnica de planificación curricular uno de los profesores de primer año, refiriéndose al contenido temático, declara lo siguiente:

Ahora, no sé como lo voy a enfocar para **escribirlo**. Porque en la clase? No me hago **ningún drama** yo, si para mí **el drama** es esto, esta **questión escrita....ya?**

En el extracto anterior, se han resaltado algunos términos. Por una parte, una de las palabras que se repite es 'drama' y la planificación escrita está referida, por el profesor, como 'questión escrita'. La presencia de la analogía hace pensar que el docente atribuye al discurso de la planificación significados propios del género dramático. Por tanto, en este contexto, se puede inferir que la construcción del discurso de la planificación constituye una tarea que le genera conflicto. En otras palabras, la palabra 'drama' está representando la dimensión de la tensión o dificultad que le ocasiona escribir.

Además, si se considera que aparecen las palabras ('questión') 'escrita' y 'escribirlo', se puede inferir que es, específicamente, la acción de 'escribir' la planificación la que le ocasiona problema. Aún más, cabe preguntarse si es la producción escrita en general o, específicamente, el escribir sobre los contenidos relacionados con el tema de divulgación.

Asimismo, el profesor compara la planificación escrita con la 'clase', en este caso se infiere que se está refiriendo al discurso oral que debe construir y, entonces, contrariamente al caso anterior, el discurso oral de la clase no es 'ningún drama' para el profesor. De lo anterior, podemos suponer, entonces, que lo que está escrito en su planificación no tiene relevancia para su actuación docente y que no refleja lo que realmente ha programado para desarrollar el discurso didáctico de divulgación.

De esta forma, al realizar el proceso de codificación, la expresión 'esta cuestión' genera un concepto *in vivo*. Si comenzamos con las preguntas sensibilizadoras, ¿qué está pasando aquí?;

¿por qué la planificación se constituye en un ‘drama’ para el profesor?; ¿por qué la llama esta ‘cuestión escrita’? Según el análisis preliminar, una de las respuestas está en su propio discurso, es un ‘drama’ porque hay que ‘escribirla’.

De esta forma, el concepto ‘drama’, para efectos de este estudio y, en relación al análisis de los otros casos, viene a representar el ‘máximo grado de dificultad’ otorgado a la propiedad del código. Para determinar la escala, se considera lo opuesto, se obtiene la dimensión ‘ausencia o mínima presencia de dificultad’ para la propiedad ‘modalidad escrita’, dimensión que emerge al integrar otros casos.

Así, en el texto del mismo extracto, es posible relevar, por una parte, el código *in vivo* (cuestión escrita), su propiedad (la modalidad escrita) y una de sus dimensiones (drama). Por otra parte, emerge el código *in vivo* (la clase), su propiedad (la modalidad oral) y una de sus dimensiones (drama). Lo anterior, sucintamente, puede formularse de la siguiente manera:

Código *in vivo*: esta cuestión escrita

Propiedad: modalidad escrita

Dimensión: Máximo grado de dificultad (‘drama’)

Código *in vivo*: la clase

Propiedad: modalidad oral

Dimensión: Ausencia de dificultad (‘ningún drama’)

Ahora bien, a partir del código *in vivo* surgen preguntas sensibilizadoras y teóricas, cuyo propósito, como se dijera en el proceso metodológico, es generar ideas para interpretar los datos siguientes y llegar a establecer comparaciones. ¿Qué características tiene la planificación de este profesor? ¿Es la institución la que le demanda mayores exigencias en la construcción del texto? ¿Hay algún otro profesor que exprese la misma idea o que deje entrever que es un problema? ¿Cuáles son las exigencias técnicas que demanda una planificación curricular? ¿Cómo aparecen incluidos los contenidos temáticos en la planificación? ¿Cuáles son las similitudes o diferencias estructurales y de contenidos entre esta y las de otros profesores?

Como es posible apreciar, para poder avanzar en el análisis, se requiere de un proceso de comparación con los datos de otros casos que se encuentren bajo diferentes condiciones, de manera de identificar patrones y variaciones entre ellos. La Figura 3 viene a representar los códigos *in vivo* que emergen como resultado del proceso de análisis de los distintos discursos orales de los docentes.

Sub-categoría: El discurso de lo escrito.

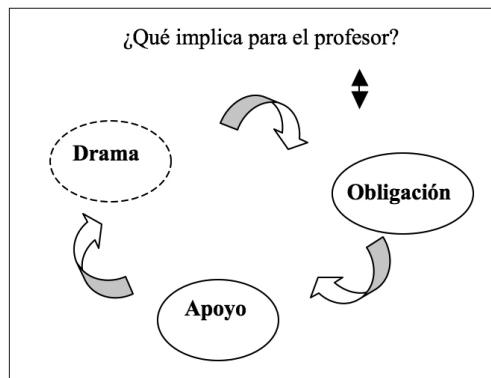


Figura 3. Códigos *in vivo* que emergen en los discursos orales de la planificación.

La sub-categoría, representada en la Figura 3, se puede asociar a las motivaciones que conlleva a la producción de discursos relacionados con la planificación curricular. Por una parte, se encuentra el motivo asociado a la ‘normativa’ que rige a los participantes, en tanto forman parte de un contrato didáctico, lo cual otorga al proceso de construcción de estos discursos el carácter de obligatoriedad. Por otra parte, está el ‘carácter instrumental’ del mismo, en tanto permite, para beneficio del profesor y su quehacer profesional, programar y coordinar de manera anticipada las acciones que se han de concretar con sus alumnos en el aula escolar. Por último, está la motivación del caso particular, en el cual la producción escrita tensiona la construcción de la planificación, hasta el límite de considerarla un drama.

De este modo, las preguntas que surgen en el contexto del código *in vivo* ‘lo escrito’ orientan la indagación hacia la forma en que se distribuye la información en los textos escritos de la planificación.

3.1.2. Los discursos escritos de la planificación

Siguiendo con los discursos de la planificación escrita, del mismo modo que en los discursos orales, van emergiendo del análisis de los datos del corpus de trabajo conceptos que permiten vislumbrar las primeras diferencias y patrones entre los discursos escritos. Así, el proceso de codificación abierta ha permitido reunir un conjunto de códigos, conceptos, propiedades y

dimensiones. Cabe señalar, que en esta etapa de codificación no se acuñaron nuevos nombres para asignar los conceptos, dado que ya tienen un significado establecido en el contexto educativo.

Para efectos de ilustrar esta etapa del proceso de análisis, en la Tabla 1 se presentan solo aquellos conceptos que se consideran más relevantes para este estudio.

Tabla 1: Codificación abierta. Códigos y conceptos preliminares (categorías).

<p>Código <i>in vivo</i>: esta cuestión escrita Propiedad: modalidad escrita Dimensión: máximo grado de dificultad</p> <p>Código <i>in vivo</i>: la clase Propiedad: modalidad oral Dimensión: ausencia o mínima presencia de dificultad</p>
<p>Concepto (categoría): Lo escrito Propiedad: actuación docente programada Dimensión: mucha / regular/ escasa/ mínima Propiedad: estructura Dimensiones: similitud (igual/ similar/ diferentes) Propiedad: Acciones ejecutadas Dimensión: Cantidad: mucha/ regular/ escasa/ mínima Propiedad: contenidos temáticos Dimensiones: presencia (explícita/ implícita) presencia (focalizada/ dispersa y focalizada/ dispersa) ausencia Propiedad: actividades (profesor) Dimensiones: presencia (explícita/ implícita) grado: mínimo (1) presencia (focalizada/ dispersa y focalizada/ dispersa) Ausencia Propiedad: actividades (alumnos) Dimensiones: presencia (explícita/ implícita) grado: mediano (11) presencia (focalizada/ dispersa y focalizada/ dispersa) ausencia Propiedad: actividades coordinadas Dimensiones: presencia (explícita/ implícita) / grado: mediano presencia (focalizada/ dispersa y focalizada/ dispersa) ausencia Propiedad: objetivos: Dimensiones: presencia (explícita/ implícita) /grado: mínimo (1) presencia (focalizada/ dispersa y focalizada/ dispersa) ausencia Propiedad: destinatario Dimensiones: profesor/ alumnos/ jefe UTP/ Concepto (categoría): saber específico</p>

En el recuadro anterior, se presentan, en primer lugar, ‘códigos’ *in vivo* y ‘conceptos’, los cuales son términos que guardan relación con el etiquetamiento ligados a palabras, párrafos, hechos, eventos o fenómenos. Su función es establecer un sentido de referencia y sugerir una dirección a la observación. En segundo lugar, se encuentran las ‘propiedades’ que son los atributos de los conceptos y, en tercer lugar, está la ‘dimensión’, que es el grado en el cual varían las propiedades de una categoría y que le otorga especificaciones. Los términos resaltados (en negriccidos) corresponden a la dimensión presente en cada uno de los conceptos.

Como resultado del proceso analítico recién descrito, es posible corroborar algunos hallazgos y confirmar, cuantitativamente, algunos de los patrones que emergen del proceso de análisis. La Figura 4, que viene a continuación, representa las relaciones establecidas entre los conceptos, relevando una primera aproximación a una categoría central asociada a la estructura que presentan estos discursos. En este caso, a partir de sub-categorías, se representa el fenómeno que vuelve a aparecer una y otra vez en los datos del corpus de los discursos de la planificación de los profesores que constituyen las unidades muestrales.

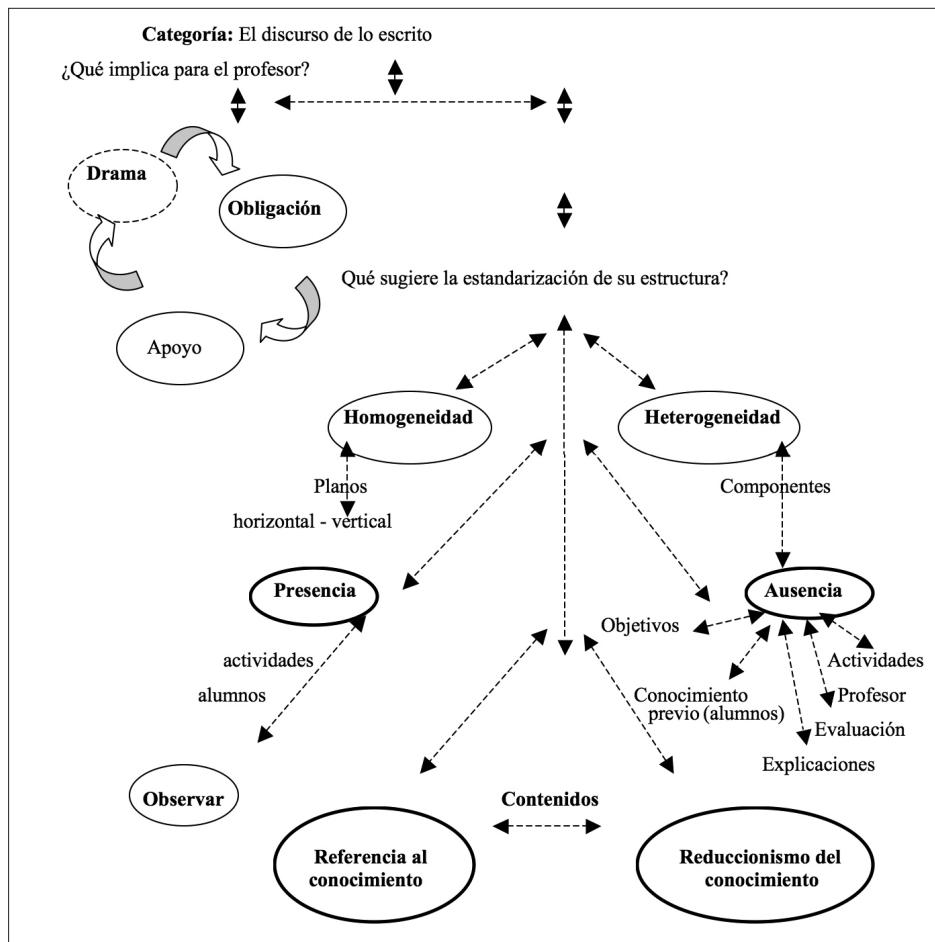


Figura 4. Codificación axial. Relación entre los componentes de los discursos de la planificación escrita de los profesores.

La Figura 4 viene a representar el proceso de conceptualización del proceso analítico efectuado. Se presenta la categoría central que hemos llamado ‘qué sugiere la estandarización de su estructura’ a partir de la cual se despliegan distintas sub-categorías indicadas, cada una de

ellas, con flechas oblicuas y en doble dirección intentando reflejar su interdependencia. Se puede apreciar que frente a la subcategoría homogeneidad (estandarización) de los planos (horizontal y vertical) de los discursos escritos de la planificación, se opone la de heterogeneidad de sus componentes. Esto último se refleja por las distintas formas de enunciar y combinar los nombres de los elementos estructurales de la planificación: actividades o contenidos, aprendizajes esperados, conceptos, objetivos de la clase, actividades de la clase, etc. Además, en esta misma perspectiva, se observa la ausencia o escasa presencia de objetivos educacionales, la ausencia de referencia al conocimiento previo de los estudiantes como, asimismo, a las actividades y evaluación que habría de efectuar el profesor en las interacciones pedagógicas con sus alumnos.

Además de lo expresado recientemente, el análisis da cuenta de un marcado énfasis en la programación de actividades para los alumnos en todos los casos del corpus de trabajo. Esta tendencia se corrobora con el análisis estadístico descriptivo incorporado en el proceso analítico. Ahora, si cuantitativamente se sabe que, mayoritariamente, lo que harán los alumnos es 'observar' y los profesores 'preguntar', entonces, cabe la interrogante: qué observarán, sobre cuáles conceptos y contenidos. A lo anterior se suma, como ya se dijera, la ausencia o escasa presencia de objetivos educacionales en los discursos de la planificación escrita, dejando visible la falta de intencionalidad pedagógica de las situaciones de enseñanza aprendizaje.

Respecto a los conceptos de 'reducciónismo' y 'referencia al conocimiento', ubicados en la base de la Figura 4 antes presentado, el análisis del discurso y su complementación con técnicas cuantitativas permiten dar cuenta de un patrón de comportamiento que hemos etiquetado como 'reducciónismo' del conocimiento en consideración a la escasa presencia, en dichos discursos, de conceptos que representen cierto campo del saber o contenido temático.

Por último, otro de los conceptos presente en la Figura 4, dice relación con el conocimiento que se utiliza como referencia para construir el discurso de la planificación. Por una parte, se pudo observar que todos los textos previos (4) utilizados como fuente de información, de acuerdo a las condiciones de producción, eran distintos y, por otra parte, estos no son referidos en ninguna parte del discurso de la planificación escrita.

En el marco de estos antecedentes y con el propósito de relevar la estructura de relaciones entre actantes (participantes) y objeto de intercambio (contenido temático) en esta situación de comunicación en particular, se pasa a una segunda fase de análisis incorporando, como ya se anunciara, el esquema del Modelo Actancial propuesto por Greimas (1966).

3.1.3. Modelo Actancial. Estructura de relaciones entre participantes

Ahora bien, para poder aplicar a las planificaciones el esquema actancial, fue necesario identificar las actividades y contenidos temáticos presentes en el texto. Para tal propósito, se vuelve al análisis que se realizara a los distintos componentes de la estructura vertical de la planificación, desde donde fue posible inferir, tal como se dijera, que todas las actividades diseñadas y materializadas en el discurso de la planificación del profesor, están dirigidas a los alumnos.

No obstante lo anterior, para constatar esta última información, se procede a identificar los verbos que representan acciones y se intenta, a partir de un proceso inferencial, determinar el sujeto que se supone debe realizar la acción diseñada por el profesor. Conjuntamente, se lleva a cabo un análisis estadístico descriptivo, con el propósito de organizar, identificar y verificar posibles tendencias en los datos del corpus de trabajo. Realizado este proceso, se hace posible relevar actividades, su frecuencia y el actante que debe realizarla, datos que se traspasan a los distintos esquemas actanciales.

A modo de ilustrar el proceso de análisis efectuado al subcorpus de trabajo, se presenta en el siguiente esquema actancial (Figura 5), uno de los casos estudiados, de manera de visualizar la estructura de las relaciones entre los actantes.

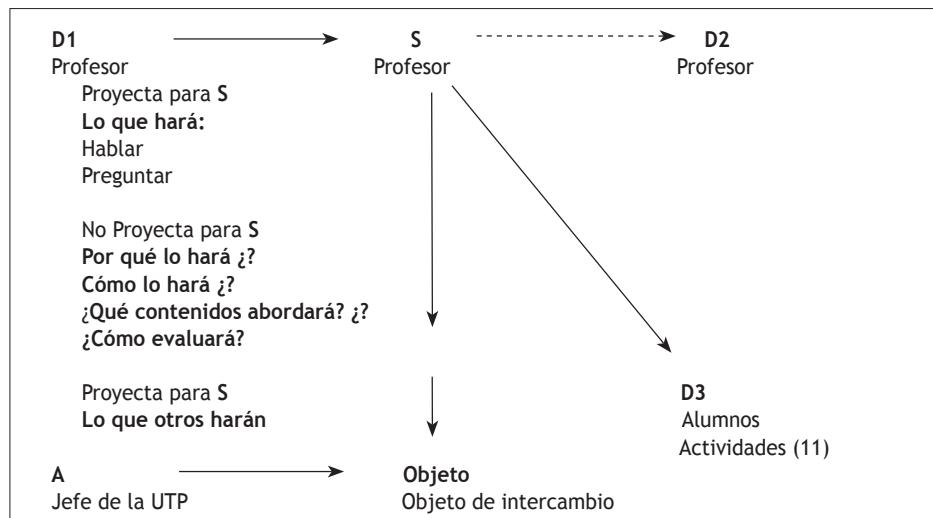


Figura 5. Esquema actancial (modificado): Estructura de las relaciones entre los actantes.
Planificación *in extenso* del profesor de primer año de la escuela 1.

En este esquema actancial (Figura 5), el enunciado implícito es que el Iniciador-Sujeto (profesor) se limita a decir al Destinatario profesor (D2) lo que los otros actantes-alumnos (D3) deben hacer. Por tanto, la estructura de relaciones se concentra en el quehacer de los otros, los estudiantes y, por tanto, no se puede decir que esta planificación *in extenso* coordine, de manera anticipada, la acción del profesor ni tampoco la interacción entre profesor y alumnos.

De acuerdo a este análisis, es posible identificar a los alumnos como destinatarios principales en esta situación de comunicación representados en el esquema actancial, con una flecha en línea continua. Así, se observa que para los estudiantes se ha programado un conjunto de once actividades que deberán ser ejecutadas en el tiempo y espacio de la interacción pedagógica en el aula. Lo que no se materializa en igual medida, en este discurso escrito de la planificación, es la forma en que el profesor conducirá o mediará el proceso de la interacción pedagógica para alcanzar los aprendizajes esperados. La programación para su actuación pedagógica en el aula aparece escasamente con dos actividades, las cuales, además, debieron ser inferidas del texto de la planificación escrita.

Esto último, en el esquema actancial anterior, lo representamos con los signos de interrogación (color negro) para dar a entender que las interrogantes, ‘por qué y cómo lo hará’ no tienen respuesta en este discurso y, además, con una flecha con línea segmentada para sugerir que, en el discurso de la programación, el profesor no aparece como un participante activo.

Si observamos estos mismos datos en relación a la condición de finalidad, es posible observar que en esta situación de comunicación en particular, se responde solo al ‘propósito factitivo’ que consiste en llevar a los otros -en este caso a los alumnos- a actuar de determinada forma, es decir, a ‘hacer hacer’, Charaudeau (2003). Finalmente, en este esquema actancial, también se identifica un Adyuvante (A), el Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), no obstante su rol, en este caso, no resulta relevante, puesto que está orientado al control del cumplimiento de la entrega de la planificación.

Los resultados del análisis anterior, contenidos en la Figura 5, viene a representar la tendencia observada en el corpus de trabajo de todos los discursos de la planificación estudiados, cual es la focalización en uno de sus componentes estructurales: las actividades para los participantes alumnos (D3).

CONCLUSIONES

Las conclusiones se organizan teniendo como punto de partida la categoría central ‘estandarización de la estructura’ que emerge del proceso de análisis asociado a la codificación axial, presentado en el apartado correspondiente.

Así, en relación a la estructura de los discursos oficiales de la planificación escrita, cabe decir, en primer lugar, que los hallazgos del estudio permiten concluir que no obstante la existencia de un formato estandarizado en los discursos de la planificación escrita, sus componentes son heterogéneos. Sin embargo, en el marco de dicha heterogeneidad, las siguientes características resultan comunes a todos los discursos escritos.

Por un lado, presentan ausencia o escasa presencia de objetivos educacionales junto con un patrón de comportamiento reduccionista del conocimiento. Esto último, se refleja en la exigua presencia de conceptos asociados a cierto campo del saber o contenido temático. Por otro, los discursos tienen un marcado énfasis en la programación de actividades para los alumnos.

Lo anterior, permite concluir que los discursos escritos de la planificación docente -tanto de los profesores del segundo nivel de transición de educación parvularia como de los primeros años de educación básica-, se caracterizan por ser, esencialmente, un listado de actividades programadas para los alumnos desconociéndose la intencionalidad pedagógica que las orienta.

De este modo, desde el análisis que emerge a partir del Modelo de Greimas (1966), en todos los discursos analizados el destinatario principal corresponde al actante-colectivo (los alumnos) quienes, como ya se señalara, aparecen como ejecutores de acciones en los espacios áulicos. De allí entonces que es posible concluir, en tercer lugar, que el profesor no es el destinatario en los discursos de la planificación escrita -como era esperable-, sino solo sujeto enunciador de lo que ‘otros’ harán.

Por tanto, desde el punto de vista de la normativa vigente (MINEDUC, 2006), es posible también concluir, en cuarto lugar, que dichos discursos no dan cuenta de los componentes esperados en su macro estructura: los objetivos, el contenido o metodología de la clase y los aprendizajes esperados.

Luego, como consecuencia de lo anterior se puede concluir, en quinto lugar, que los discursos de la planificación escrita de los profesores de la muestra no cumplen con la función instrumental de coordinar -de manera anticipada- los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, la acción del profesor ni tampoco de regular el tiempo, los espacios de comunicación y las interacciones entre profesor y alumnos (‘hacer;’ ‘hacer hacer;’ ‘hacer saber;’ ‘hacer creer’ y ‘hacer sentir’) que han de ocurrir, en la interacción en el aula escolar, a fin de alcanzar la meta común (Charaudeau, 2003).

Por tanto, dichos discursos de la planificación escrita responden solo al ‘propósito factitivo’ que consiste en llevar a los otros -en este caso a los alumnos- a actuar de determinada forma, es decir, a ‘hacer hacer’, Charaudeau (2003).

Tal carencia de sentido a las actividades y tareas escolares (para qué) de los discursos escritos de la planificación aquí analizados permitirían -en el contexto de los estudios efectuados por Livingston y Borko, 1989; Coll y Onrubia, 1996; Coll, 2001; Cross, 2003; Rail, 2007- predecir con alguna certeza, que la participación conjunta en el aula entre profesor y alumnos no será exitosa en términos de los logros de aprendizajes de los estudiantes.

En lo que dice relación con los discursos orales construidos durante el primer momento del proceso de planificación, es posible concluir, por último, respecto al carácter asignado a la tarea de producción de las planificaciones escritas, por parte de los profesores de la muestra. Por un lado, asociado a la normativa que rige a los participantes, se le otorga el carácter de obligatoriedad. Por otro, desde el ‘saber’ profesional, se releva su carácter instrumental reconociéndose, el beneficio que implica programar y coordinar de manera anticipada las acciones que se han de concretar con los alumnos en el aula escolar. Finalmente, está el caso particular, en el cual la producción escrita tensiona la construcción de la planificación, hasta el límite de considerarla un drama.

Así, tanto el carácter de obligatoriedad como el de tensión que provoca la producción de planificaciones escritas vienen a constituirse en variables que podrían estar incidiendo en las características que asumen dichos discursos escritos.

Si bien es cierto que estos resultados coinciden, como ya se viera, con los estudios de Meneses (2006) en términos de que los discursos de la planificación escrita son solo guiones de actividades para los alumnos, estos no pueden ser generalizados y se hace necesario seguir ampliando el corpus de trabajo e indagar sobre los discursos de la planificación docente en otros niveles educacionales. Sin embargo, estos hallazgos constituyen indicadores relevantes que comienzan a marcar cierta tendencia de lo que está ocurriendo con una parte del quehacer profesional que debe efectuar el docente.

Finalmente, cabe agregar que, en un contexto de cultura globalizadora, en donde la educación en general y la formación profesional en particular, están sujetas a cambios trascendentales y los aprendizajes se orientan hacia el logro de competencias comparables y equiparables a nivel mundial, se hace necesario seguir estudiando los discursos de los profesores de todos los niveles educacionales, desde el proceso de la planificación hasta su actualización en los eventos discursivos orales en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. (2001). Entre conseil et consigne: Les genres de l' incitation à la action. *Pratiques, decembre*, 7- 38.
- Alvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: Actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Aprendizaje, S. L.
- Cross, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. España: Ariel.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Greimas, A. (1966). *Sémantique structurale*. París, Larousse.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación. Con aplicaciones interdisciplinarias*. México: McGraw.
- Livingston, C. & Borko, H. (1989). Expert-novice differences in teaching: A cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of teacher education*, 51, 36-42.
- Meneses, A. (2006). *Leer y escribir en la escuela. Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Meneses, A. (2008). Leer y escribir en una escuela chilena: Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41(67), 257-278.
- MINEDUC (2006). *Libro de clases del docente*. Santiago: MINEDUC.
- Moirand, S. (2004). *L'impossible clôture des corpus médiatiques. La mise au jour des observables entre catégorisation et contextualisation*. París: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

- Moirand, S. (2006a). La divulgación de la ciencia y la técnica: ¿Nuevos modelos para nuevos objetos de estudio? *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 39(61), 231-358.
- Moirand, S. (2006b). Un modèle dialogique de l'explication. En C. Hudelot, A. Salazar-Orvig & E. Veneziano (Eds.), *L'explication: Enjeux cognitifs et communicationnels (a paraître)* (pp. 77-88). Bruxelles: Peeters.
- Rail, S. (2007). *Estrategias de reformulación utilizadas por los profesores en los discursos de divulgación científica en contextos de educación infantil*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tusón, A. & Unamuno, V. (2001). ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. En J. Bustos, P. Charaudeau, J. Girón, S. Iglesias & C. López (Eds.), *Lengua, Discurso y Texto* (pp. 1711-1737). Madrid: Visor.
- Urra, M. (1989). Reformulación al modelo actancial de Greimas para su aplicabilidad al análisis de la obra dramática. *Documentos lingüísticos y Literarios*, 5, 13-17.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión, metodología y práctica social*. Madrid: Síntesis.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones. Mercado y sociedad*. Argentina: Editorial de las Ciencias.